32101 063554891

Digitized by Google

6500
485
ANNEX LIB.
v.1-3

Library of

Princeton University.

Erster bis dritter Jahrgang.

1890—1892.

Das humaniſtiſche Gymnaſium.

Organ des Gymnaſialvereins.

Zweiter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Univerſitätsbuchhandlung.
1891.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Die Gründung des Gymnasialvereins (darin die Vereinssatzungen)	1
Zur Litteratur über die Berliner Konferenz von G. U.	155
Bericht über die erste Generalversammlung des Vereins in München	49
Mitteilungen aus der Münchener Philologenversammlung	62
Darin: Vortrag von O. Jäger über Bleibendes und Vergängliches am humanistischen Gymnasium	72
Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau von G. U.	33. 97
Die Reform des höheren Unterrichtswesens in Württemberg	18
Die neuen Bestimmungen für die bayerischen Gymnasien	28
Der neue preußische und der neue sächsische Gymnasial-Lehrplan	191
Die letzten Entwicklungen der Organisation des höheren Schulwesens in Norwegen, von P. Östbye	84
Bericht der norwegischen Unterrichtskommission, von P. Östbye	137
Madvigs Urteil über den Wert des altklassischen Unterrichts	143
Die neuesten Änderungen im russischen Gymnasial-Lehrplan, von S. Nicolojeff	146
Die griechische Frage in England, von T. W. Dunn	147
Paul Heyse: Abschiedsgruß an das alte Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin	8
Aly: Cicero, sein Leben und seine Schriften, angez. von Egenolff	185
M. Bonnet: Qu'est-ce que la philologie	179
Bréal: De l'enseignement des langues anciennes, besprochen von M. Bonnet	136
Conradt: Dilettontentum, Lehrerschaft und Verwaltung	44
Magnus Dolsjö: Die Lehrerbildung an deutschen Universitäten, angez. von E. Sahlin	17
H. Dittmar, Leitfaden der Weltgeschichte, 11. Aufl.	188
G. Dittmar: Geschichte des deutschen Volkes	46
Finsler: Bemerkungen zu Prof. Haags „Lehrmittel zur Einführung in die lateinische Sprache“	183
Kuno Fischers Schillerschriften	47
Felix Flügel: A universal English-German and German-English Dictionary, IV. edition, angez. von Lenz	187
Geffcken: Gützfeldt und die Schule der Zukunft	43
Gerstenecker: Die Schulpraxis bei dem grammatisch-stilistischen Unterricht im Lateinischen, angez. von Egenolff	185
Sammlung Göschen	96
W. v. Hartel: Über Aufgaben und Ziele der klass. Philologie	179
K. A. Hartmann: Die Rangfrage und der sächsische Gymnasiallehrerstand	156
Horazens Satiren und Episteln mit Anm. von Lucian Müller, angez. von Egenolff	186
Hornemann: Die Berliner Dezemberkonferenz, bespr. von H. Schiller	170
Kautzmann, Pfoff und Schmidt: Lat. Lese- und Übungsbuch für Sexta, angezeigt von Stadtmüller	184

506794

Seite

E. Ketler: Lehrbuch für den erzählenden Geſchichtsunterricht 188
Knilling: Einführung in die ſtiliſtiſche Entwicklungslehre, angez. von Hilgard . . 182
P. de Lagarde: Die von Güßfeld vorgeſchlagene Reorganiſation 43
Laſſon: Sint ut sunt 45
Mémoires du comte de Lavalette erkl. von Sarrazin, angez. v. Sütterlin . . 187
Lohmeyer: Kleine deutſche Satzlehre, angez. von Hilgard 181
G. Löwe: La France et les Français, franz. Leſebuch, angez. von Sütterlin . . 96
Matthias: Hilfsbuch für den deutſchen Sprachunterricht, angez. von Hilgard . . 181
Ph. Melanchthon: Declamationes, herausg. von Hartfelder, angez. v. Brandt . 180
Möbius: Hauptſätze der Aſtronomie, bearb. von Kranz 189
David Müller: Geſchichte des deutſchen Volkes 46
G. Müller: Übungsſtoff für das geometriſche Zeichnen, 9. Aufl. 190
G. Müller: Zeichnende Geometrie 190
Aug. Nebe: Der kleine Katechismus Luthers, angez. von W. Frommel . . . 181
Clem. Rohl: Der gemeinſame lateinloſe Unterbau und die Schulkonferenz vom Dezember 1890 125
Ohlert: Die deutſche Schule und das klaſſiſche Altertum, angez. von G. U. . . 94
J. B. Peters: Franzöſiſche Schulgrammatik, angez. von Sütterlin 95
J. B. Peters: Engliſche Schulgrammatik, angez. von Hoops 46
Reifert: Zum deutſchen Unterricht, angez. von Hilgard 95
Rich. Richter: Rede auf der Zwickauer Verſammlung ſächſiſcher Gymnaſiallehrer . 156
H. Schiller: Schularbeit und Hausarbeit, beſpr. von Dettweiler 149
H. Schiller: Lehrbuch der Geſchichte der Pädagogik, angez. von Hartfelder . . 179
Otto Schröder: Der Schulfriede von 1890, angez. von G. U. 155
L. W. Straub: Aufſatzentwürfe, angez. von K. H. 192
H. v. Treitſchke: Die Zukunft des deutſchen Gymnaſiums, beſpr. von Wohlrab . 11
O. Ulbrich: Schulgrammatik der franzöſiſchen Sprache, angez. von Sütterlin . . 186
O. Ulbrich: Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache, angez. von Sütterlin . . 187
P. Villari: Nuovi scritti pedagogici, Auszug von Kautzmann 127
Jak. Wackernagel: das Studium des klaſſiſchen Altertums in der Schweiz . . 179
Th. Ziegler: Die Fragen der Schulreform, beſpr. von O. Jäger u. von H. Schiller 168. 170

Aus der Educational Review 92. 190
Aus der Pedagogisk Tidskrift 93

Das humanistische Gymnasium.

Mitteilungen und Erörterungen,

in Verbindung mit nord- und süddeutschen Schulmännern

herausgegeben von

Dr. G. Uhlig,
Direktor des Großh. Gymnasiums in Heidelberg.

Viermal im Jahr erscheinen je 2 Bogen.
Preis jährlich 2 Mark einschließlich freier Zusendung im Inland.
Inserate: 30 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Bücher zur **Besprechung** sind direkt an den Herausgeber einzusenden.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

1890. Nr. 1.

Inhalt: Vorwort. — Zur Orientierung von U. — Kaiserliche Kabinetsordre betr. die Organisation des Kadettenkorps. — Aus Landtags- und Vereinsverhandlungen. — „Das Realgymnasium und die humanistische Bildung" von Paulsen, besprochen von O. Jäger. — „Unser Gymnasialunterricht" von Alethagoras, besprochen von J. Häußner. — Einige Änderungswünsche. I. von U. — Kleine Mitteilungen und Bemerkungen.

Vorwort.

Wahrlich nicht unbedeutende Siege haben die Deutschen in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts auch auf den verschiedensten Gebieten friedlicher Thätigkeit erfochten. Aber das geistige Rüstzeug, das die Kämpfer in der Zeit ihrer jugendlichen Entwicklung empfangen hatten, war bei der großen Mehrzahl — meint man — stumpf und morsch. Schwierigsten Aufgaben, die an die jüngeren und älteren Männer Deutschlands während der letzten Jahrzehnte in Krieg und Frieden herantraten, zeigten sie sich gewachsen. Aber durch ihre Erziehung waren sie, soweit sie eine humanistische Anstalt besucht hatten, sehr schlecht dazu befähigt. Die Organisation unserer Gymnasien bedarf dringend durchgreifender Umgestaltung. So wird behauptet. Uns scheint die Meinung durch die Thatsache der Erfolge widerlegt.

Doch die Behauptung wird fort und fort wiederholt. So wenig sie dadurch richtiger wird, so notwendig ist auch der Widerspruch sich wiederhole. Was die Unterzeichner der „Heidelberger Erklärung" als ihre Überzeugung ausgesprochen, muß gegen Einwendungen vertreten werden.

Fortwährend werden noch neue Vorschläge zu radikaler Umgestaltung unseres höheren Unterrichtswesens gemacht, die das gemein haben, daß mit ihrer Durchführung die Eigenart des deutschen Gymnasiums vernichtet sein würde. Seine Verteidiger haben die Aufgabe, jene Pläne wenigstens zum Teil einer Prüfung zu unterziehen, insbesondere die Verheißungen, mit denen sie empfohlen werden.

Herr von Goßler gab der Anschauung, die auch wir hegen, am 6. März

vorigen Jahres im preußischen Abgeordnetenhause beredtesten Ausdruck. Er wies auf mehrere Punkte hin, in denen ein Fortschritt angestrebt werden müsse; aber radikale Änderungen wies er ab. Die gleiche Richtung bezeichnen die von ihm in diesem Jahr vor derselben Versammlung gesprochenen Worte: „Das größte Unglück ist, in dieser Frage zu überstürzen: was die preußische Regierung in ihrem Schulwesen auszeichnet, ist der stetige Fluß.“ Der bayerische Minister Freih. v. Crailsheim sprach sich jüngst als Vertreter des Freih. v. Lutz in dem Finanzausschuß und im Plenum der bayerischen Abgeordnetenkammer, gegenüber einer Petition des Münchener Reformvereins um Errichtung einheitlicher Mittelschulen, in entschieden konservativem Sinne aus, besonders auch bezüglich der Stellung des griechischen Unterrichts. Damit übereinstimmend äußerten sich in München, wie in Berlin Abgeordnete der verschiedensten Parteien und Lebensstellungen. Aber weder das Gewicht dieser Stimmen, noch die von Herrn v. Goßler in Aussicht gestellte Enqueteversammlung entheben die Freunde der humanistischen Lehranstalten in den verschiedenen deutschen Staaten der Verpflichtung, von neuem öffentlich für ihre Überzeugung einzutreten.

Gegenüber einer Beurteilung unseres Gymnasialwesens, welche die Wirklichkeit stark verkennt, und gegenüber den phantastischen Hoffnungen, die man vielfach an das Betreten neuer Wege knüpft, leitet uns der Grundsatz: radikales Umgestalten einer Einrichtung ist nur dann zu rechtfertigen, wenn die Erfolge dem, was erreicht werden soll, unleugbar nicht entsprechen. Wären die Leistungen unserer Theologen, der Juristen und Verwaltungsbeamten, der Mediziner, der Lehrer an höheren Lehranstalten von der Art, daß man auf eine nicht zweckentsprechende Schulbildung schließen müßte, so würde das deutsche Gymnasium ohne Weiteres niederzureißen oder gänzlich umzubauen sein. Da aber die anerkannte Tüchtigkeit jener Berufsklassen in unzweideutiger Weise einen solchen Schluß verbietet, so kann vor einer Umwälzung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens nicht eindringlich genug gewarnt werden. Denn erprobte Einrichtungen Experimenten zu opfern, ist niemals rätlich; hier aber würde das Mißglücken des Versuchs einen Schaden für die ganze Nation bedeuten, der durch keinen Vorteil aufgewogen werden könnte.

Doch es gilt nicht bloß die Erhaltung der humanistischen Anstalten.

Das deutsche Gymnasium ist ein im Ganzen entschieden gesunder Organismus. Aber wir wünschen für dasselbe eine stets fortschreitende Entwicklung und Vervollkommnung, die jeden wirklichen Mangel der Einrichtung oder des Betriebes zu beseitigen strebt. Auch auf Lösung dieser Aufgabe haben Alle, welche die humanistische Schule hochhalten, ihre Aufmerksamkeit und Thätigkeit zu richten, ebenso endlich auf Abstellung der vielfachen das Gymnasium schädigenden Mißstände, deren Ursachen nicht in ihm selbst zu suchen sind.

Um nun Klarheit über das zu verbreiten, was unter den eigentümlichen Verhältnissen der Gegenwart im Interesse der humanistischen Anstalten notwendig erscheint, könnte nach unserer Ansicht gegenwärtig eine Zeitschrift mit folgendem Inhalt von Nutzen sein. Aus den verschiedenen Staaten Deutschlands und auch des Aus-

landes wäre über die wichtigeren Verfügungen, Landtags- und Vereinsverhandlungen, welche das höhere Schulwesen betreffen, zu berichten. Ferner sollten die gegen unsere Gymnasien gerichteten Angriffe, soweit sie der Art sind, daß ihnen in weiteren Kreisen Beachtung geschenkt werden könnte, einer Kritik unterzogen werden. Drittens wäre in sachgemäßer Weise zu erwägen, in welchen Beziehungen das heutige Gymnasium nach Organisation oder Verfahren bessernder Änderung bedarf.

Zu der Herausgabe einer solchen Zeitschrift haben sich die Unterzeichneten verbunden und bieten hier die erste Nummer.

Mit der Bitte, das Unternehmen zu unterstützen, wenden wir uns nicht bloß an die Lehrer der humanistischen Anstalten, sondern an Alle, die diese Schulen erhalten zu sehen wünschen. Und nicht nur von unseren Mitteilungen und Erörterungen Kenntnis zu nehmen, sondern uns zugleich mit Beiträgen zu erfreuen, bitten wir Nichtfachmänner, wie Fachleute.

Kämpfen wir vereint, daß unserer Nation mit ihren Gymnasien nicht einer der Grundpfeiler ihrer Kultur verloren gehe, — daß Deutschland nicht etwa in Anlehnung an fremdländische Schulgestaltung eine Einrichtung preisgebe, deren Wert oftmals in höchstem Maße von Ausländern anerkannt worden ist, die auf Grund eigener Beobachtung unsere Schulen mit den heimischen vergleichen konnten. Sorgen wir, so weit es in unserer Macht liegt, daß die nähere Bekanntschaft mit einer Vergangenheit, mit der gerade das deutsche Geistesleben durch tausend Fäden zusammenhängt, aus der allein das volle Verständnis unzähliger Erscheinungen der Gegenwart zu schöpfen ist, nicht beschränkt werde auf einen engen Kreis von Fachgelehrten. Sorgen wir, daß in Folge des Strebens, die höhere Schulbildung für Alle bei uns möglichst gleich zu gestalten, nicht Verflachung an Stelle der Gründlichkeit trete, welche bisher die für gelehrte Berufe befähigenden Studien in Deutschland ausgezeichnet hat und die Grundlage ihrer Erfolge in Wissenschaft und Leben war.

Dr. Bernhard Arnold, Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München;
Dr. Georg Autenrieth, Rektor des Alten Gymnasiums in Nürnberg, Mitglied des Bayer. Obersten Schulrats;
Dr. Oskar Jäger, Direktor des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Cöln;
Dr. Hermann Kropatscheck, Abgeordneter des Reichstags und des preuß. Landtags, Oberlehrer a. D., in Berlin;
Dr. Otto Kübler, Direktor des Wilhelmsgymnasiums in Berlin;
Oberstudienrat Dr. Max Planck, Rektor des Karlsgymnasiums in Stuttgart;
Geh. Oberschulrat Dr. Hermann Schiller, Direktor des Gymnasiums und Professor der Pädagogik in Gießen;
Geh. Oberregierungsrat D. Dr. Wilhelm Schrader, Curator der Universität Halle, früher Provinzialschulrat der Provinz Preußen;
Dr. Gustav Uhlig, Direktor des Gymnasiums und Honorarprofessor der Pädagogik in Heidelberg, a. o. Mitglied des Bad. Oberschulrats;

Dr. Nikolaus Wecklein, Rektor des Maximiliansgymnasiums in München, Mitglied des Bayer. Obersten Schulrats;
Dr. Martin Wohlrab, Rektor des Gymnasiums zu Dresden-Neustadt;
Dr. Theobald Ziegler, Prof. der Philosophie u. Pädagogik in Straßburg.

Die Redaktion dieses Blattes hat fürs Erste der Unterzeichnete übernommen. Auch im laufenden Jahr werden noch 8 Bogen ausgegeben werden: die zweite Nummer soll der ersten binnen kurzer Zeit folgen.

Im Juni 1890. Dr. Uhlig.

Zur Orientierung.

Die „Heidelberger Erklärung" war ausgesprochenerweise ein Akt der Abwehr. Man sagte sich: Wenn fortwährend die Feinde des Gymnasiums das Wort führen und die Freunde meistens schweigen, wird eines Tages ein wertvolles Besitztum der Nation das Opfer des Eifers seiner Gegner und der Bequemlichkeit oder Sorglosigkeit derer, welche es zu schätzen wissen. Gegenüber einem unhistorischen Radikalismus, der sich auf dem Gebiet der Schulgestaltungsfrage geltend zu machen sucht, schien es notwendig, darauf hinzuweisen, was wir thatsächlich an unseren Gymnasien haben.

Sehr bezeichnend für das Verfahren der Gegner war die Art, wie man die Bedeutung der Meinungsäußerung abzuschwächen suchte: etwa wie bei Wahlagitationen oder Geschäftsreklamen vorgegangen wird.

Zunächst wurde dreist behauptet, noch ehe man die Liste der Unterzeichner gesehen. Herr Dr. Fr. Lange schrieb: „Auf der Liste der Heidelberger soll mancher Universitätsprofessor stehen; doch sind deren sicherlich nicht mehr, als auf derjenigen des Geschäftsausschusses für Schulreform." Die Abstimmungsprophezeiung war fehlgegangen. Es standen unter der Erklärung nahezu doppelt so viele Professoren.

Ein illustriertes Familienblatt, in welchem das gymnasiale Elend Gegenstand der zeichnenden Kunst geworden ist, damit die Knaben des Hauses doch ja daran glauben möchten, — dies Blatt griff zu einem andern Mittel. Die Heidelberger, von welchen die Erklärung ausging, reden (trotz der Erfahrungen, die sie als Universitätsprofessoren und Väter gemacht) von etwas, was sie gar nicht verstehen. Aber wer versteht denn etwas von Schuldingen nach der Meinung dieses Sachkundigen? Die Lehrer? Die sicher noch weniger. Mit reellen Ansichten über Schulreform wird man einzig und allein bedient bei Preyer, Göring und Genossen.[1])

Dann kam die Realschulagitation.[2]) In der Erklärung war mit kei-

---

[1]) Zu vergleichen ist die wunderliche Weise, wie Sanitätsrat Dr. Konr. Küster die ersten Unterzeichner der Erklärung anließ: sie hätten wohl nicht Zeit gehabt, sich eingehend mit der Schulreformfrage zu beschäftigen; — was dann noch komischer wurde, als der Kundgebung Leute, wie Ernst von Sallwürk und Hermann Schiller beitraten.

[2]) Bei der Verwirrung, welche die Schulpolemik mehrfach angerichtet hat, ist es vielleicht nicht ganz unnütz, ausdrücklich zu bemerken, daß obige Stelle nicht im Entferntesten gegen die Realgymnasien selbst oder gar alle Realschulen gerichtet ist, sondern lediglich gegen eine Agitation, die seit Jahren den Wert der von ihr vertretenen Schulgattung nicht hinreichend beweisen zu können glaubt, ohne eine andere herabzusetzen.

nem Worte der Realgymnasien, der Berechtigungsfrage gedacht. Das Gymnasium war verteidigt, seine Leistungen anerkannt; nichts mehr. Aber das durfte nicht geduldet werden. Steigen die Aktien des Gymnasiums, so sinken — dachte man wohl — die des Realgymnasiums: ein günstiges Urteil über das erstere ist eine ungelegene Sache. Also mußte gegen die Erklärung aufgetreten werden. Nun war zwar im Vorwort zu der Unterschriftenliste davor gewarnt, Schlüsse auf Nichtzustimmung aus dem Fehlen von Namen zu ziehen. Es war auf Städte hingewiesen, aus denen nur die Unterschrift eines angesehenen Mannes vorlag. In der That hatte an einem Ort nur der Oberbürgermeister, an einem andern nur der Regierungspräsident, an einem dritten nur der Oberlandesgerichtspräsident, an einem vierten nur der Generalsuperintendent unterschrieben. Trotz alledem folgerte Herr Steinbart aus einer Berechnung der nichtunterzeichneten Universitätslehrer: „Die deutschen Professoren haben mit einer Mehrzahl von fast zwei Dritteln es abgelehnt, sich dem Vertrauensvotum für das jetzige humanistische Gymnasium anzuschließen: wahrlich eine hochbedeutsame Kundgebung, für deren Herbeiführung den Heidelberger Erklärern der wärmste Dank aller Reformfreunde gebührt!" Ich zeigte hierauf, daß dasselbe Schlußverfahren, auf die Reformpetition der 23,000 angewandt, zu dem Ergebnis führen würde: mehr als sechs Siebentel aller deutschen Universitätslehrer haben jede (wenigstens jede durchgreifende) Schulreform abgelehnt.[1])

Nach den vielen und heftigen Anstrengungen gegen die Heidelberger Äußerung aber geschah etwas Nichterwartetes. Herr von Schenckendorff, der jedenfalls den wesentlichsten Anteil an der Abfassung der Reformpetition gehabt hat, sprach sich im preußischen Abgeordnetenhause am 6. März v. J. folgendermaßen aus: „Ich muß sagen, daß man diese Erklärung gar nicht als im Gegensatz zur Reformeingabe betrachten kann: denn, wenn man die Darlegungen, welche in der H. E. enthalten sind, liest, so muß ich sagen, daß auch ich in der Lage sei, sie zu unterzeichnen, ohne deshalb mich mit meiner Grundanschauung im Widerspruch zu befinden. Sie richten sich im wesentlichen auch nur gegen diejenigen, welche die härtesten Vorwürfe gegen die Gymnasien gerichtet haben, und welche zugleich die seitherigen Grundlagen derselben, den lateinischen und griechischen Unterricht aufheben oder doch so gut wie beseitigen wollen. Erst im Laufe der Entwicklung der Bewegung ist die Reformeingabe mit hineingezogen worden, dahingehend, daß die Unterzeichner der Reformeingabe irrtümlich als Vertreter dieser Ansicht hingestellt wurden. Gegen diese Verschiebung der Ansichten muß ich doch auf das entschie-

[1]) Dir. Jäger hatte in seiner Schrift „Das humanistische Gymnasium" den Fehlschluß Steinbarts folgendermaßen wiedergegeben: „500 Universitätsprofessoren haben die Heidelberger Erklärung unterschrieben; es giebt aber an deutschen Universitäten 1500 Professoren; folglich sind $^2/_3$ der deutschen Universitätsprofessoren Gegner des humanistischen Gymnasiums." Der Abg. Geh. Sanitätsrat Dr. Graf hatte am 6. März v. J. in der preuß. II. Kammer gesagt: „Es war gewiß kein glücklicher Versuch des Direktors Steinbart, welcher der von ihm vertretenen Sache schon oft geschadet hat, daß er die Zahl der Universitätsprofessoren, welche die Erklärung nicht unterschrieben haben, einfach den Gegnern zurechnet." Gegen beide Männer erhebt nun Dir. Steinbart in seiner Broschüre über Jägers Schrift den Vorwurf, seine oben zitierten Worte verdreht zu haben; ja, er fügt den Ausdruck „Unehrlichkeit" hinzu. Mit welchem Recht, braucht nicht gesagt zu werden.

denſte auch an dieſer Stelle proteſtieren.[1]) Ich bin weder — und ich habe hier ja nur für meine Perſon zu ſprechen — ein Feind der alten Sprachen, noch verkenne ich den hohen Wert derſelben in formaler und idealer Hinſicht, noch halte ich mich überhaupt überzeugt davon, daß bei dem Entwicklungsgange, den unſere ganze Kultur genommen hat, dieſelben für das Studium einer großen Anzahl gelehrter Fächer entbehrt werden können. Wollte man die alten Sprachen wirklich beſeitigen, dann würde in der That ein Bruch mit der ſeitherigen Kulturentwicklung herbeigeführt, ja die Kontinuität in der geiſtigen Entwicklung des deutſchen Volkes unterbrochen werden."

In derſelben Kammerſitzung ſprach Herr von Goßler die beherzigenswerten Worte: „Ich gönne jeder Nation ihre Bildung und halte ſie der geſchichtlichen Entwicklung nach für berechtigt; wenn ich aber vergleiche den deutſchen Gebildeten mit ſeiner außerordentlichen Fähigkeit, ſich anzupaſſen an die verſchiedenſten Verhältniſſe, mit ſeiner ſicheren Methode und ſeinem ſicheren Können, auch alle diejenigen Einzelkenntniſſe ſich zu erwerben, die als wertvoll und wichtig hingeſtellt werden, — wenn ich die Leiſtungen betrachte, denen wir uns in den letzten Jahrzehnten unterzogen haben, darf ich wohl ſagen: in uns liegt ein Maß von Energie, welches nur erklärt werden kann durch eine geſunde und tüchtige Erziehung. An dieſem Schatz, welchen das deutſche Volk ſich erworben hat, möchte ich ohne dringende Not nicht rütteln." Mit dieſen Worten und unter Hinweis auf die bunte Mannigfaltigkeit der Reformvorſchläge lehnte der preußiſche Miniſter Änderungen umwälzender Art ab; zugleich aber legte er in einer Art von Programm dar, in welchen Beziehungen er eine Fortentwicklung des Beſtehenden geboten erachte und herbeizuführen ſich bemühe. Genannt wurde die Beſeitigung der Mißſtände, welche daraus entſpringen, daß das Recht zu einjährigem Dienſt denjenigen gegeben wird, die einen Teil der Kurſe in den höheren Schulen durchgemacht haben; ferner die Herſtellung eines richtigeren Verhältniſſes der Anzahl der höheren Bildungsanſtalten zur Einwohnerzahl; die Bevorzugung von lateinloſen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer; der Ausbau der Lehrpläne; der Verſuch, nach Unterſekunda einen Abſchnitt im Unterricht zu finden; die beſſere praktiſche Ausbildung der Lehrer; weitere Förderung der Körperpflege.

Die 23,000 hatten dem preußiſchen Kultusminiſter nach dem Wortlaut der Reformpetition „ein volles und unbedingtes Vertrauen für die gedeihliche Löſung

---

[1]) Den Eindruck einer Kundgebung mit antihumaniſtiſcher Tendenz, den viele, wahrſcheinlich die meiſten von der Reformeingabe empfangen haben, rief nach unſerer Meinung in erſter Linie der Umſtand hervor, daß unter den erſten Unterzeichnern, deren Namen öffentlich bekannt gegeben wurden, Mehrere ſich befinden, die zweifelloſe Gegner des humaniſtiſchen Unterrichts ſind und mit den oben angeführten Worten v. Schenckendorff's ſicher nicht übereinſtimmen werden. Wenn Dr. Lange in der „Täglichen Rundſchau" behauptete: „Es würde doch einigermaßen ſchwer werden, zu ſagen, wer denn eigentlich von den Reformern die Gymnaſien des Griechiſchen berauben, wer überhaupt den weſentlichen Charakter dieſer Anſtalten, namentlich in ihren oberen Klaſſen, antaſten will," ſo gehört darauf die Erwiderung: Es würde Hrn. Lange doch einigermaßen ſchwer werden, zu beweiſen, daß er beiſpielshalber die Schriften Schmedings, Preyers und Klinghardts, welche ebenfalls zu den erſten Unterzeichnern der Reformpetition gehörten, mit der Aufmerkſamkeit geleſen habe, die ihnen wenigſtens von ſeiner Seite gebührt.

der Schulreformfrage entgegengebracht.“ Und in dem Begleitschreiben, mit welchem der Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform die Bittschrift verbreitete, hieß es: man habe sich auf Darlegung der vorhandenen Schulmißstände und ihrer bedenklichen Folgen beschränkt, Reformvorschläge dagegen vorderhand vermieden, weil man mit vollem Vertrauen auf die Weisheit und den guten Willen der preußischen Regierung rechne, sobald sie nur aus der Beteiligung an der Eingabe den Umfang des Reformbedürfnisses erkannt haben werde. Man hatte den Mund zu voll genommen. Das Vertrauen zu dem Minister war in Wahrheit doch ein bedingtes: man nahm an, daß er den ihm vorgetragenen Klagen und Wünschen zustimmen werde. Als dies nicht geschah, schlug der Ton gegen den mit unbedingtem Vertrauen beehrten Mann in ergötzlicher Weise um (später allerdings hat sich die Sprache des Vertrauens wieder eingestellt). Zugleich hielt man für angezeigt, um der „Ironie des Ministers“ zu begegnen, jetzt einen bestimmten Schulplan aufzustellen.

Ein solcher wurde von Dr. Friedr. Lange und Th. Peters in einer Ende März vorigen Jahres veröffentlichten Denkschrift vorgetragen. Er läuft darauf hinaus, daß an Stelle der unteren und mittleren Klassen von Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen eine einheitliche Mittelschule treten solle, welche in sechs Jahrgängen alle vereinigt, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung suchen. Latein und Griechisch sollen in dieser Schule nur fakultativ auftreten, das erstere vom vierten, das letztere vom sechsten Schuljahr an. An diese sechs Jahreskurse sollen sich dann für die, welche sich höheren Studien widmen wollen, zur Wahl drei Schulen von je drei Jahrgängen anschließen, den oberen Klassen des gegenwärtigen Gymnasiums, Realgymnasiums und der Oberrealschule entsprechend. Durch solche Organisation, so verheißt die Denkschrift, werde eine Reihe schwerer Übelstände beseitigt werden: die frühzeitige Entscheidung über den Beruf der Söhne, — der Mangel eines abgerundeten geistigen Besitzes für diejenigen, welche die neunjährigen Schulen nach sechs Jahren verlassen, — der Mißstand, daß etwa sieben Achtel der die Gymnasien besuchenden Schüler um eines Achtels (der Philologen, Theologen und etwa auch der Juristen) willen eine unzweckmäßige oder geradezu verkehrte Schulbildung erhalten, — der ungesunde Zudrang zu den gelehrten Berufsarten und das Anwachsen eines gelehrten Proletariats, — der Mangel an Duldung und gegenseitigem Verständnis zwischen den verschiedenen Klassen von Gebildeten, — die Überbürdung, — die übermäßigen pekuniären Opfer vonseiten städtischer Behörden und vieler Eltern. Auf Grund dieses Programms bildete sich am 4. April v. J. in Berlin ein „Verein für Schulreform,“ in dessen erster Sitzung nach dem Bericht der von Herrn Lange redigierten Unterhaltungsbeilage der „Täglichen Rundschau“ verkündet wurde, daß die Zahl der festen Beitrittserklärungen bereits auf 1719 gestiegen sei, worunter 196 Professoren (d. h. Hochschulprofessoren) [1]). —

[1]) In der gedruckten, am 20. Dezbr. v. J. abgeschlossenen Mitgliederliste finden sich aber nur 1521 Mitglieder verzeichnet, also fast 200 weniger, als dem Verein bei der Gründung angehörten, und statt der 196 Hochschulprofessoren finde ich in jenem Verzeichnis nur 49 Lehrer an Universitäten (mit Einschluß der Privatdozenten) und 51, welche an anderen Hochschulen lehren. (Daß in der oben angeführten Zeitungsmitteilung „196 Professoren“

Am 3. Oktober wurde dem preußiſchen Kultusminiſter von dieſem Verein eine Eingabe überſandt, welche die Bitte ſtellte, an einer Anzahl von höheren Lehranſtalten die Probe machen zu laſſen, ob nicht der lateiniſche Unterricht erſt in Untertertia, der Griechiſche erſt in Sekunda begonnen werden könne, ohne daß dadurch die Leiſtungen der Abiturienten in dieſen Sprachen geſchädigt würden. — In München wurde nicht viel ſpäter ebenfalls ein „Verein für Schulreform“ gegründet, der im weſentlichen den gleichen Einheitsſchulplan vertritt und bei dem bayeriſchen Landtag petitionierte, daß verſuchsweiſe eine Anzahl ſolcher Schulen eingerichtet werden möchte.

Iſt in Wahrheit reicher Segen von der Verwirklichung einer derartigen Schulorganiſation zu erwarten? Wir ſind entſchieden anderer Meinung. Beiſpielshalber würde eines der Übel, gegen die man Hilfe zu ſchaffen hofft, die Überfüllung der gelehrten Berufe, durch die einheitliche Mittelſchule nicht nur ſicher nicht gehoben werden, ſondern höchſt wahrſcheinlich ſogar beträchtlich wachſen. Doch die Erörterung dieſer Frage oder Fragen muß beſonderer Betrachtung vorbehalten bleiben.

Der Lange-Peters'ſche Plan erfuhr übrigens ſchon mehrfachen Widerſpruch. Der heftigſte erfolgte von Seiten eines anderen Bruchteiles der 23,000, welche die Reformeingabe unterſchrieben hatten. Denn unmittelbar nach Gründung des „Vereins für Schulreform“ bildete ſich in Berlin ein zweiter, der ſich den Titel „Allgemeiner deutſcher Verein für Schulreform: Die neue deutſche Schule“ gab und deſſen Organ eine von Dr. Göring in Verbindung mit Geheimrat Esmarch, Profeſſor Preyer, Schulrat Bauer und Gymnaſialdirektor Schmelzer herausgegebene Monatsſchrift iſt. In dieſem Blatt wurde der erſtgenannte Verein ſogleich ſehr unfreundlich angeredet, in dem erſten Artikel Görings, Heft 1, S. 8: „Dieſes Ziel [das Ziel der von Göring, Preyer, Schmelzer u. ſ. w. vertretenen Reformbeſtrebungen] ſetzt den Weg einer langſamen Arbeit, nicht eine polternde Agitation voraus. Wer ihn betritt, wird weiter kommen, als derjenige, welcher ſich einer mit Geſchrei geleiteten Herde blind anſchließt. Dieſe langſame Arbeit iſt nicht ſo bequem, wie das gedrängte Mitſpringen mit zielloſen Führern. Bis jetzt hat ſich in Kulturaufgaben noch immer jede träge Vermeidung ſolider Arbeit gerächt.“ Daß nämlich dieſe und ähnliche Schmeicheleien in Görings Ouvertüre ſich auf die Herren Lange, Peters und ihre Anhänger beziehen, kann niemand zweifelhaft ſein, der Kenntnis davon genommen hat, wie der allgemeine Schul-

lediglich auf Hochſchulprofeſſoren zu beziehen, geht daraus hervor, daß daneben die Kategorie „Gymnaſiallehrer“ auftritt.) Die Abnahme der Mitgliederzahl muß um ſo auffälliger erſcheinen, als ſogleich nach der Konſtituierung des Vereins, wie Herr Lange ankündigte, alle 23,000 Unterzeichner der Reformpetition, ſoweit dies noch nicht geſchehen, zum Beitritt aufgefordert werden ſollten.

Aus dem Bericht der Tägl. Rundſchau über den einleitenden Vortrag des Hrn. Lange aber hebe ich noch folgende ſchöne Stelle aus: „Der Redner dankte nun allen Freunden der Sache, beſonders dem Verein deutſcher Ingenieure für deſſen thatkräftige bisherige Hilfe und ſchloß mit der Hoffnung, daß der Verein durch Tauſende von Mitgliedern zeigen möge, wahin die Nation in dieſer wichtigen Frage ſtrebe. Je ausdauernder wir arbeiten, deſto ſicherer iſt uns ſchließlich der Sieg. Wir wollen eine Kulturaufgabe löſen, welche aus den Siegen von 1870 für uns erwachſen iſt. Seit dieſem Jahr hat ſich das Schwergewicht unſerer geiſtigen Kraft verſchoben zu Gunſten der ſogenannten realen Wiſſenſchaften [ſa!].“

reformverein neben dem nichtallgemeinen entstanden ist.[1]) Später wurde dann auch die oben erwähnte Eingabe vom 3. Okt. einer herben Kritik unterzogen[2]). Natürlich blieben Erwiderungen von der andern Seite nicht aus.[3]) Sie gipfelten in dem Totenschein, welchen H. von Schenckendorff dem Preyer-Göring'schen Verein im preuß. Abgeordnetenhause am 20. März d. J. ausstellte und dem gegenüber Herr von Goßler auf einige Lebenszeichen aufmerksam machte. Der Plan der „neuen deutschen Schule" ist noch radikaler als der Lange'sche: die Erlernung des Griechischen, welches dem Latein vorausgehen soll, und des Lateinischen ist auf die vier, bezw. drei obersten Jahreskurse beschränkt und wird nur von künftigen Theologen und Philologen verlangt. Allen übrigen Erziehungsmitteln hat Göring in seinem Projekt einer Privatanstalt mit Internat liebevolle Aufmerksamkeit gewidmet. „Je nach dem Vermögen der Anstalt — heißt es zum Beispiel Heft 6, Seite 259 — wird mit der Landwirtschaft eine mehr oder weniger ausgedehnte Viehzucht verbunden. Die Pflege des Kleinviehs und Geflügels übernehmen die Schüler unter gewissenhafter Aufsicht. Dadurch soll die Pflichttreue in besonderer Richtung geübt werden. Auch hierin läßt sich wieder eine Individualisierung durchführen."

Häufig hat man sich bei den mannigfaltigen Reformplänen auf das Vorbild berufen, das uns außerdeutsche Staaten geben. Es wird eine besondere Aufgabe dieser Blätter sein, zu erörtern, in welcher Hinsicht dies Beispiel wirklich etwa zur Nachahmung auffordern kann, in welchen Beziehungen es dagegen ein entschieden warnendes ist.

[1]) Nachdem ich in der vorigen Anmerkung Langes Worte über das ihm vorschwebende Ziel mitgeteilt, will ich hier doch auch Görings entsprechende Erklärung im 1. Heft, S. 7 zur Kenntnis der Leser bringen: „Allem heillosen Schwanken, aller verhängnisvollen Zerfahrenheit, wie sie in den Urteilen über Schulangelegenheiten herrscht, würde das Vorbild einer Schule ein Ende machen, deren Forderung dastehl als das Ergebnis umfassender praktisch-pädagogischer Erfahrung, als das Ergebnis umfassender Studien in den Hauptgebieten der Wissenschaft unserer Zeit, neben der unbewußten Neufindung der Grundgedanken als das Ergebnis nachträglich bewußter Anknüpfung an die gesicherte Vorarbeit der Vergangenheit und als das Ergebnis einer von einem weitbeherrschenden Höhepunkt aus gewonnenen Übersicht über das ganze weitverzweigte Gebiete der Menschenbildung." Wörtlich so!

[2]) Göring, Heft 7, S. 334: „Ich habe mich durch das 16 Spalten lange Aktenstück durchgequält und atmete auf, als ich das letzte Wort überwunden hatte. Ich beneide den Herrn Kultusminister wahrhaftig nicht um diesen Regierungsgenuß! Im pedantischen Schulmeisterton muß sich Se. Exzellenz lang und breit, devot und dreist, schmeichelnd und zudringlich vordeklamieren lassen, was Hochdieselben seit Jahren für und wider Schulreform gethan und gesagt haben und was Hochdieselben leisten und unterlassen müssen, um nicht in Widerspruch mit Hochderselben eigenstem Wissen und Wollen zu geraten, endlich wie Hochdieselben am vorteilhaftesten verfahren, wenn sie sich dem umsichtigen Rate der Bittsteller fügen, die ja nicht von persönlichen, sondern nur von sachlichen Beweggründen zu einer so toulen Agitation für sogen. Schulreform geleitet werden. ... Was man in kürzester Zeit und auf jedem Bratofen einer unkünstlerischen Phantasie kochen kann, ein so billiger Kleister mag Pappe und Papier kleben, aber fügt nicht ein in unheilbaren Allesrissen wankendes Gebäude zusammen. Und so billiger Kleister ist diese vom Vorstand des Vereins für Schulreform empfohlene Mittelschule. ... Nicht das Dilettantische an diesem Karlenhaus, sondern die frostige, temperamentlose, charaktermatte Eitelkeit widert mich an, wie sie aus diesen gedankenarmen, breitspurigen, durch Wiederholungen ermüdenden und schlecht formulierten Sätzen heraus spiegelt."

Durch Neuheit der Gedanken übertrifft Göring den „realistischen" Epiker Lange zweifellos. Wem von Beiden aber bezüglich der Form die Palme gebühre, ist eine überous schwierige Frage.

[3]) So warfen die Herren Lange und Peters dem mit Göring verbündeten Dr. Küster und der von ihm geleiteten akademischen Vereinigung zarter Weise vor, daß deren Beitrag zu den Kosten der Massenpetition gleich Null gewesen sei.

Vor das Forum einer Landtagsverſammlung kamen die Schulreformideen in dieſem Jahre zuerſt am 28. Febr., wo der Finanzausſchuß des bayeriſchen Abgeordnetenhauſes ſich mit der Petition des Münchener Vereins beſchäftigte. Dieſer Ausſchuß enthält ebenſo, wie das geſamte Haus, Männer ſehr verſchiedener Parteien, und Abgeordnete entgegengeſetzter politiſcher Überzeugung ließen ſich auch über die Petition vernehmen. Aber in der ablehnenden Haltung gegen dieſelbe herrſchte faſt vollkommne Einmütigkeit. Auch der Freih. von Stauffenberg, ſelbſt Mitglied des bayeriſchen Reformvereins, trat nur für einzelne Punkte ein. Und nicht anders wurde die Eingabe von dem Plenum des Hauſes am 22. März beurteilt, nicht anders vom Miniſtertiſche aus.

In der preuß. II. Kammer wurde über Fragen des höheren Unterrichts vom 18. bis 21. März und am 21. Mai geſprochen. Hier war vor allem bedeutungsvoll die Mitteilung des Herrn Kultusminiſters: in Folge der hochherzigen Initiative Sr. Maj. des Kaiſers ſeien Verhandlungen mit dem Kriegsminiſterium über das Einjährig-Freiwilligen-Berechtigungsweſen eingeleitet, und es habe ſich jetzt die ſichere Möglichkeit herausgeſtellt, daß das ganze Berechtigungsweſen, das hauptſächlichſte Hemmnis für eine gedeihliche Entwicklung des höheren Unterrichts, aus der Behandlung der organiſatoriſchen Unterrichtsfragen vollkommen ausſcheide. Ein nicht minder wichtiger Fortſchritt in der Entwicklung unſeres höheren Schulweſens iſt mit der von dem Abgeordnetenhaus lebhaft begrüßten Vorlage des Kultusminiſters, betr. die praktiſche Ausbildung der Lehramtskandidaten, gemacht. So werden zwei von den Zielen, welche der Miniſter im vorigen Jahr auf ſein Programm geſetzt hatte, bereits in Bälde erreicht werden. Bezüglich der Fragen der Unterrichtsorganiſation hat Herr von Goßler die Genehmigung des Kaiſers zur Einberufung einer Enqueteverſammlung erhalten, in welcher die entgegengeſetzten Anſchauungen zum Ausdruck gelangen ſollen, damit es vielleicht gelinge, im lebendigen Kampfe der Worte gewiſſe einheitliche Linien zu gewinnen.

Welchen Geſchicken geht nun das humaniſtiſche Gymnaſium entgegen? Wir bekennen uns zu einer entſchieden vertrauensvollen Auffaſſung und würden an deren Richtigkeit auch dann keineswegs irre werden, wenn die nächſte Zukunft hier und dort einer entgegengeſetzten Strömung gehören ſollte. Die Phraſe von der Überlebtheit der humaniſtiſchen Bildung iſt für uns bedeutungslos, ſo lange, was ſich „überlebt“ hat, ſo hervorragende Leiſtungsfähigkeit zeigt. Auch von einem ungleich Höheren, der chriſtlichen Religion, haben wir, haben bereits frühere Geſchlechter gehört, ſie habe ſich überlebt. Es iſt oft geſagt worden, daß die Grundlagen der Stärke Deutſchlands ſein Heerweſen und ſein Unterrichtsweſen ſeien. Iſt dieſer Satz nicht zur Hälfte eine Unwahrheit, ſo liegt der Fortſchritt auch für das Gebiet der Schule auf dem Wege der ſorgſamen Weiterentwicklung deſſen, was wir beſitzen, nicht auf dem des Bruches mit der Vergangenheit: und wir möchten vertrauen, daß Deutſchland die Bahn des wahren Fortſchritts auch nicht zeitweiſe verlaſſen wird.

Ja, wir glauben, der gegenwärtige Anſturm gegen den humaniſtiſchen Unterricht kann dieſem ſelbſt zum Heil gereichen, dadurch, daß Mängel, die ihm etwa

in größerer oder geringerer Verbreitung anhaften, jetzt ſchärfer von der Schulverwaltung und den Lehrern ſelbſt ins Auge gefaßt werden.

Weit entfernt aber ſind wir, trotz unſeres Vertrauens in die Zukunft, von der Meinung, daß die, welche die humaniſtiſche Bildung hochſchätzen, gegen die Angriffe auf dieſelbe ſchweigen ſollten. Sie haben es nur zu lange Zeit gethan. Sie rechneten darauf, daß die Tüchtigkeit der angegriffenen Sache von ſelbſt aller Anfeindung Trotz bieten werde, und bedachten nicht, daß ſelbſt ſo überaus komiſche Äußerungen, wie die oben angeführten, von Manchem ernſt genommen werden und daß fortgeſetzte falſche Anklagen, denen nicht widerſprochen wird, ſchließlich auch bei Verſtändigen Glauben finden. Andere haben wahrſcheinlich, mit vollem Eifer der Löſung pädagogiſcher oder wiſſenſchaftlicher Aufgaben hingegeben, gern angenommen, die Abwehr könne ja wohl geleiſtet werden, auch ohne daß gerade ſie ſich daran mitbeteiligten. Ein ſolcher gleicht jemand, der auf einem Baum ruhigen Sinnes Früchte pflückt und nicht bemerkt, daß an den Aſt, auf dem er ſitzt, ein anderer im Begriffe iſt die Art zu legen. Derartiges Verfahren iſt, wie auf dem Gebiet der Politik, ſo auf dem des Schulſtreites unrichtig und gefährlich. Auch hier bedarf es, um einer Überzeugung die gebührende Geltung zu ſchaffen oder zu erhalten, entſchloſſenen Eintretens aller ihrer Anhänger. Möge dieſes in Zukunft nicht fehlen! G. U.

Kabinetsordre Seiner Majeſtät des Kaiſers

betr. die Organiſation des Kadettenkorps.

„Ich erachte es für nothwendig, daß das Kadettenkorps auf der Grundlage, welche Seine Majeſtät der Kaiſer und König Wilhelm I., Mein in Gott ruhender Herr Großvater, in nie raſtender Fürſorge für die Wohlfahrt der Armee durch Einführung des Lehrplanes der Realgymnaſien ihm gegeben hat, nach folgenden Geſichtspunkten noch eine weitere Ausgeſtaltung und Vertiefung ſeiner Lehraufgabe erfahren ſoll:

1) Zweck und Ziel aller, namentlich aber der militäriſchen Erziehung iſt die auf gleichmäßigem Zuſammenwirken der körperlichen, wiſſenſchaftlichen und religiös-ſittlichen Schulung und Zucht beruhende Bildung des Charakters. Keine Seite der Erziehung darf auf Koſten der anderen bevorzugt werden. Der wiſſenſchaftliche Lehrplan des Kadettenkorps ſtellt aber nach Meinen Wahrnehmungen gegenwärtig zu weitgehende Anforderungen an eine große Zahl von Zöglingen. Die Lehraufgabe muß durch Ausſcheidung jeder entbehrlichen Einzelheit, insbeſondere durch gründliche Sichtung des Memorirſtoffes, durchweg vereinfacht werden, ſo daß auch minder beanlagte Schüler bei entſprechendem Fleiße dem Unterricht ohne Überanſtrengung folgen und den geſammten Lehrgang in der vorgeſchriebenen Zeit zurücklegen können. Was der Unterricht hierdurch an Ausdehnung verliert, wird

er an Gründlichkeit gewinnen. Nach dieſem Geſichtspunkte werden die Lehrer in allen Fächern und auf allen Stufen ihre Methode fortan einzurichten haben.

2) Bei aller Vereinfachung muß der Unterricht indeſſen noch mehr dahin nutzbar gemacht werden, daß die Kadetten nicht allein die für den militäriſchen Beruf unmittelbar erforderlichen Vorkenntniſſe und Fertigkeiten gewinnen, ſondern auch ein geiſtiges Rüſtzeug erhalten, welches ſie befähigt, ſelber dereinſt in der Armee, der großen Schule der Nation, ſittlich erziehend und belehrend zu wirken, oder falls ſie ſpäter in einen andern als den militäriſchen Beruf übertreten, auch dort ihren Platz auszufüllen.

Im Religionsunterricht iſt die ethiſche Seite desſelben hervorzuheben und das Hauptgewicht darauf zu legen, daß die Zöglinge in Gottesfurcht und Glaubensfreudigkeit zur Strenge gegen ſich, zur Duldſamkeit gegen Andere erzogen und in der Überzeugung befeſtigt werden, daß die Bethätigung der Treue und Hingabe an Herrſcher und Vaterland gleichwie die Erfüllung aller Pflichten auf göttlichen Geboten beruht.

Der Geſchichtsunterricht muß mehr als bisher das Verſtändniß für die Gegenwart und insbeſondere für die Stellung unſeres Vaterlandes in derſelben vorbereiten. Demzufolge wird die deutſche Geſchichte, insbeſondere die der neueren und neueſten Zeit, ſtärker zu betonen, die alte Geſchichte und die des Mittelalters aber vornehmlich in dem Sinne zu lehren ſein, daß der Schüler durch Beiſpiele auch aus jenen Epochen für Heldentum und hiſtoriſche Größe empfänglich gemacht wird ſowie eine Anſchauung von den Wurzeln und der Entwicklung unſerer Kultur gewinnt.

Die Erdkunde, die politiſche wie die phyſikaliſche, hat, auf der unterſten Stufe von der Heimath ausgehend, zunächſt den geſchichtlichen Unterricht auf den verſchiedenen Lehrſtufen zu ergänzen und zu unterſtützen. Das weitere Ziel des geographiſchen Unterrichts iſt, daß der Schüler mit ſeinem Vaterlande und deſſen Eigenart aufs innigſte vertraut wird, aber auch das Ausland verſtehen und würdigen lernt.

Das Deutſche wird Mittelpunkt des geſammten Unterrichts. Der Schüler iſt in jedem Lehrgegenſtande zum freien Gebrauche der Mutterſprache anzuleiten. In den deutſchen Lehrſtunden ſelbſt gleichwie im Literatur-Unterricht iſt bei Auswahl der Leſeſtücke, Vorträge und Aufſätze neben dem klaſſiſchen Alterthum, ſeiner Sagen- und Kulturwelt, auch den germaniſchen Sagen ſowie den vaterländiſchen Stoffen und Schriftwerken ganz beſondere Berückſichtigung zuzuwenden, der Schüler aber auch mit dem geiſtigen Leben der andern wichtigen Kulturvölker der Gegenwart durch Einführung in einzelne Meiſterwerke ihrer Litteratur bekannt zu machen.

Im Unterricht der neueren Fremdſprachen iſt von den erſten Stufen an die Anregung und Anleitung der Kadetten zum praktiſchen Gebrauche der Sprachen im Auge zu behalten.

Digitized by Google

Inwieweit Ich für jetzt eine theilweise Änderung der Lehrpläne des Kadettenkorps geboten erachte, wird Ihnen durch das Kriegsministerium demnächst bekannt gegeben werden.

Ich habe durch Vorstehendes den zur Erziehung und Unterweisung der Kadetten berufenen Organen weitere Aufgaben zugewiesen, welche an ihre Einsicht und Thätigkeit erhöhte Anforderungen stellen; Ich halte Mich aber überzeugt, daß es ihrer bewährten Hingebung und Pflichttreue gelingen wird, diese Aufgaben in Meinem Sinne und zu Meiner vollen Zufriedenheit zu lösen.

Mit Ihren Vorschlägen über die Art und Weise, wie die militärische Jugend auch auf den Kriegsschulen für die erziehlichen Aufgaben ihres Berufes vorzubereiten ist, bin Ich einverstanden.

Ich will, daß diese Meine Ordre zur allgemeinen Kenntniß der Armee gelangt, und habe Ich dieserhalb an das Kriegs-Ministerium verfügt. Berlin, den 13. Februar 1890. **Wilhelm.** An den General-Inspecteur des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens."

Obwohl die vorstehende Kabinetsordre Seiner Majestät des Kaisers sich auf das Kadettenkorps bezieht und obwohl sie durch die Presse zur Kenntnis des Publikums gelangt ist, hielten wir doch für geziemend, sie auch hier zum Abdruck zu bringen. Darauf, daß eine Stelle des Kaiserlichen Erlasses durch ein Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses in der Sitzung vom 20. März eine durch den Wortlaut nicht gerechtfertigte Auslegung erfahren hat, werden wir in einer Anmerkung zu den Auszügen aus jenen Verhandlungen (in Heft Nr. 2) hinweisen. Red.

Aus den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses.[1])

Ueber die höheren Schulen wurde jüngst mehrfach in den das Unterrichtsbudget betreffenden Verhandlungen gesprochen. In der Sitzung vom 18. März that dies zuerst Freih. **von Zedlitz und Neukirch** (Geh. Rat im Minist. d. öffentl. Arb.; freikons.). „In dem Kreise aller derjenigen", sagte er, „welche sich mit den Angelegenheiten beschäftigt haben, besteht über zwei Dinge kein Zweifel mehr. Das eine ist das, daß vermöge unserer Schuleinrichtungen *allzu viel Elemente zu gelehrten Berufen* hingeführt werden, und zwar auch falsche Elemente, die nach ihrer geistigen Beschaffenheit, nach ihrem Beruf nicht in die gelehrten Stände hineingehören, und die nur Ballast in dem Berufe sind und denselben in seinem geistigen Niveau herunterdrücken. — Der zweite, nicht minder schwer wiegende Mißstand, der sich in der heutigen Entwicklung unseres Schulwesens ergiebt, ist der, daß eine größere Zahl der jungen Leute von den höheren Schulen mit einer ungenügenden, *für den künftigen Beruf nicht geeigneten lückenhaften Bildung* ins praktische Leben übergehen. Meine Herren, das ist gerade unter dem sozialpolitischen Gesichtspunkt um so bedenklicher, als gerade diese Elemente zum großen Teil zu der Aufgabe berufen sind, die großen Massen zu führen, damit sie nicht verführt werden, und das ist nur möglich, wenn sie eine gründliche, nach allen Richtungen abgeschlossene und vollständige Bildung erhalten haben.[2]) — Ich füge das dritte Desiderium hinzu, was na-

---

[1]) Wir werden hier und weiterhin in den Auszügen aus Abgeordnetenverhandlungen diejenigen Äußerungen, welche für die von uns verfolgten Zwecke Bedeutung haben, meist nach dem Wortlaut der amtlichen stenographischen Berichte mitteilen und hoffen damit etwas zu bieten, das auch neben den ausführlichsten Zeitungsberichten willkommen ist. Red.

[2]) Bei ihren Schülern „eine nach allen Richtungen abgeschlossene und vollständige Bildung" zu erzielen vermag keine Unterrichtsanstalt, und, wenn eine es vermöchte, wäre es nach unserer Anschauung vom Uebel. Red.

mentlich für die Gymnasien Platz greift. Nach meiner Meinung ist es beinahe ein erlösendes Wort, das der Kaiser in dem Erlaß an das Kadettenkorps ausgesprochen hat, indem er als die großen Ziele, welche bei unserer höheren Bildung zu verfolgen sind, die einheitliche und harmonische Ausbildung des Charakters durch klare Berücksichtigung der großen drei Seiten der erziehlichen Thätigkeit, der religiös-sittlichen, der wissenschaftlichen und der körperlichen [bezeichnet?]. Meine Herren, ich glaube, daß nach dieser Richtung hin auf unserem höheren Schulwesen noch vieles zu thun ist."

Der Herr **Kultusminister** ließ sich mit Bezug auf die eben mitgeteilte Äußerung folgendermaßen vernehmen: „Herr v. Zedlitz ging bei der Schilderung des höheren Schulwesens über den Rahmen, den er sich zuerst gezogen hatte, etwas hinaus. Ich will, obwohl ich da ganz unvorbereitet bin und vielleicht auch ohne dringende Not späteren Debatten vorgreife, keinen Augenblick zögern, auf einige Gesichtspunkte aufmerksam zu machen, welche mir beim Hören seiner Rede gegenwärtig geworden sind. Den drei großen Punkten, welche er anführte, als zum Anstand den höheren Schulen gegenüber Veranlassung gebend, habe ich wiederholt vollkommen zugestimmt, auch in der Richtung, welche die Grundlage für alles ist, daß man alle diejenigen Elemente von dem gelehrten Berufe fern zu halten hat, welche eine abgeschlossene Bildung auf den höheren Schulen nicht finden, auch nicht finden wollen, daß man diesen Elementen die Möglichkeit gewährt, andere Schulformen zu finden, auszuscheiden aus den Vollanstalten. Hier ist durch die hochherzige Initiative und durch das Entgegenkommen Seiner Majestät eine freie Bahn geschaffen worden. In den Verhandlungen mit dem Herrn Kriegsminister hat sich jetzt, ich darf wohl sagen, die sichere Möglichkeit ergeben, daß das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungswesen, welches nach meiner innersten Überzeugung das wesentlichste Hemmnis für eine gedeihliche Entwickelung des höheren Unterrichts ist, [Beifall] ausscheidet aus der ganzen Verhandlung der organisatorischen Fragen.... Die Grundsätze, welche Se. Majestät in dem Erlaß wegen des Kadettenkorps ausgesprochen haben, sind diejenigen Grundsätze, welche Se. Majestät in einer Allerhöchsten Kabinetsordre vom 1. Mai [März?] dieses J. an das Staatsministerium haben gelangen lassen, um zu einer Neugestaltung von Lehrplänen, zur Neugestaltung von Organisationen für unser Schulwesen zu gelangen. Es nähert sich der Zeitpunkt, wo wenigstens für das Volksschulwesen diejenigen Verfügungen herausgegeben werden, welche der Ausführung der Allerhöchsten Intention entsprechen.... Was nun das höhere Unterrichtswesen anbetrifft, so ist natürlich das A und das O die Frage der einjährigen Berechtigung. Kommt dieselbe in Wegfall, so bin ich zum ersten Mal in der Lage, einen neuen Unterrichtsplan, einen neuen Lehrplan aufzustellen, und da habe ich allerdings die Absicht und den Wunsch, daß, wenn ich es auch nur im Prinzip erreiche, nicht in der Praxis — das weiß ich ja sehr wohl — nur diejenigen Schüler in den Gymnasien aufgenommen werden, welche das Gymnasium in vollem Laufe durchmachen; gleichwohl wird allerdings ein Abschnitt gefunden werden können und gefunden werden müssen, — durch Entwickelung einer gewissen Art von Untergymnasium — wenn ich so sagen darf, welches einen Abschluß bildet. Ich glaube, dies im vorigen Jahre schon ausgeführt zu haben. Diesen Abschnitt finde ich in der Untersekunda, also mit dem sechsten Jahrgange, nicht mit dem siebenten. Das sind technische Fragen: um nun mit diesen Sachen weiter zu kommen, haben Seine Majestät auf meinen Vorschlag zu genehmigen geruht, daß, da in der That im Wege der Litteratur eine gegenseitige Verständigung und eine weitere Klärung der Frage nicht zu erreichen ist, einmal der Versuch gemacht werden soll, die größten Gegner unter einander in eine gemeinsame Enqueteversammlung zu vereinigen, und daß es dann vielleicht möglich ist, im lebendigen Kampf der Worte gewisse einheitliche Linien zu finden, welche bei der jetzigen — Sie werden mich nicht mißverstehen, wenn ich sage: litterarischen Verwilderung — ich bitte aber dringend, das Wort nicht zu stark zu drücken, es sollte in keiner Weise verletzen — nicht zu finden sind. Ich kann versichern, je mehr man litterarisch hineinsteigt in diese Materie, um so beängstigender wird es, wenn man sich darüber klar wird, wie soll man jemals die auseinandergehenden Herren mit ihren Anschauungen vereinigen. Sie sehen also, auf diesem schwierigsten und diffizilsten aller Gebiete ist die Welt nicht etwa mit einer Barriere verlegt, sondern wir haben

allmählich freie Bahn. Aber halten Sie daran fest, das größte Unglück ist, in dieser Frage zu überstürzen, und was die preußische Regierung in ihrem Schulwesen auszeichnet, ist der stetige Fluß. Es ist viel leichter, einmal eine kleine Stagnation zu ertragen, als einen falsch geleiteten Fluß zurück zu leiten".

Mittelbar betrafen den Gymnasialunterricht Aeußerungen des Abg. Dr. **Kropatscheck** (Oberlehrer a. D., konserv.) und des **Kultusministers** am 19. März. Der Erstgenannte sprach unter Bezugnahme auf die von der Regierung vorgeschlagene Veranstaltung zur praktischen Ausbildung der Lehramtskandidaten (welche am 21. März zur Verhandlung kam): „Ich habe die Ueberzeugung, daß, wenn jene geplante bessere praktische Ausbildung der späteren Lehrer für höhere Schulen den rechten Erfolg, ja, wenn Sie wollen, die richtige Grundlage haben soll, wir auch an den Universitäten mehr als bis jetzt etwas thun müssen für die theoretische pädagogische Ausbildung jener späteren Lehrer. Daher geht mein Wunsch an die Unterrichtsverwaltung dahin: möglichst dafür Sorge tragen zu wollen, daß späterhin an den Universitäten wirkliche Professuren für die Pädagogik eingerichtet werden möchten. Halten Sie mir nicht entgegen, meine Herren, daß wir bereits jetzt an jeder Universität Dozenten haben, welche auch über Pädagogik lesen. Das weiß ich, aber gerade in diesem „auch über Pädagogik lesen" liegt der Fehler, der nach meiner Ueberzeugung zu bekämpfen ist. Heute sind es teils Professoren der Philosophie, teils Dozenten in der theologischen Fakultät, welche gleichzeitig über Pädagogik lesen. Dagegen würde sich ja an und für sich nichts sagen lassen, wenn diese Herren zu gleicher Zeit uns eine Bürgschaft dafür böten, daß sie auch im Stande sind, wirklich diejenigen Bedürfnisse zu berücksichtigen, die für die zukünftigen Lehrer an Gymnasien und Realgymnasien und so weiter vorhanden sind. Wer aber Pädagogik, Methodik, Geschichte des Unterrichtswesens und dergleichen für diese zukünftigen Lehrer theoretisch doziren will, der muß, wenn das fruchtbar geschehen soll, unter allen Umständen selbst einmal praktisch an den betreffenden Schulen unterrichtet haben [Beifall]; sonst hängt seine Theorie in der Luft, da sie jeder Beziehung zur Praxis entbehrt. Und leider ist es heute in der That so, daß von den Herren, die an unseren Universitäten Pädagogik doziren, nur wenige von den Einrichtungen unserer höheren Schulen, von der Art und Weise, wie dort praktisch der Unterricht gehandhabt wird, eine gründlichere, auf eigener Kenntnis beruhende Vorstellung besitzen, als die kümmerliche Erinnerung, die sie aus ihrer eigenen Schulzeit haben, ihnen verbürgt. Meine Herren, ich glaube, der Einwand, den man mir vielleicht entgegen halten könnte, die Pädagogik sei ja eine Kunst, der Lehrer werde geboren, eine theoretische Vorbildung für zukünftige Pädagogen habe daher gar keinen Zweck —, ich meine, dieser Einwand ist doch nicht stichhaltig. Ich gehöre gewiß zu denjenigen, die den Hauptwert auf die Persönlichkeit des Lehrers legen, und bin fest überzeugt, daß, wenn der Lehrer erziehlich auf die Schüler einwirken will, er vor allen Dingen auch die Person dazu sein muß. Aber das genügt doch nicht allein! Wie für den Künstler auch eine gewisse technische Vorbildung vorausgegangen sein muß, ehe man ihn wirklich einen ausübenden Künstler nennen darf, und wie für die Feldherrnkunst, die wir Strategie zu nennen pflegen, die ja auch zunächst an das Können Anforderungen stellt, doch auch eine tüchtige technisch-militärische und praktische Erfahrung die Grundlage bilden muß, so ist, nach meiner Ansicht, es auch für denjenigen, der später als eine volle charakterfeste Persönlichkeit die Arbeit der Schule übernehmen will, dringend wünschenswert, ja notwendig, daß er auf der Universität einen dahin zielenden Unterricht empfangen hat." Hierauf folgten Bemerkungen über den spezialistischen Charakter, welchen der Universitätsunterricht in der philosophischen Fakultät öfter habe, und welcher mehr geeignet sei, Gelehrte als Lehrer heranzubilden. Diesem Uebelstand werde gerade ein aus der Praxis hervorgegangener Dozent für Pädagogik trefflich abhelfen können. Ob mit der Berufung von derartigen Professoren für Pädagogik die Einrichtung einer Uebungsschule zu verbinden sei oder nicht, ließ Dr. Kropatscheck dahin gestellt.

Der **Kultusminister** erwiderte: „Mit dem Gedanken, daß die Unterrichtsverwaltung die Aufgabe hat, für theoretische Vorlesungen über Pädagogik an den Universitäten zu sorgen,

bin ich vollkommen einverstanden; ich bin es aber nicht seit heute, sondern seit einer Reihe von Jahren, seit ich an der Hond von Wahrnehmungen in der praktischen Schulverwaltung bemüht gewesen bin, an allen Universitäten möglichst mehrfach besetzte Vorlesungen über Pädagogik halten zu tassen. Wenn der Herr Vorredner sich darüber näher informiren will, so empfehle ich ihm das Blatt „Pädagogische Studien, Neue Folge, Jahrgang 1889, viertes Heft“: dort sind historisch die Maßnahmen dargestellt, welche die preußische Unterrichtsverwaltung ergriffen hat, um den Gedanken des Herrn Vorredners durchzuführen. Es giebt, abgesehen von der Universität Königsberg, wo ich erst eine Kraft hierfür gewonnen habe, keine Universität in Preußen, welche nicht in jedem Semester in ausreichender Weise von Philosophen und zum Teil auch von Theologen eine gute systemotische und methodische Vorlesung über Pädagogik böte. Die Nachweisung, welche ich soeben empfehle, ist in neuester Zeit noch ergänzt. Ich weise für Halle auf die erfolgte Versetzung des bekonnten Professors Erdmann von Breslau nach Halle, und für Marburg auf Professor Natorp und neben ihm auf Professor Achelis hin.“ Darauf sprach auch Herr v. Goßler von den Gefahren des Spezialistentums in den Vorlesungen für künftige Lehrer nnd tegte dar, wie er denselben begegnet sei und vielfach mit Erfolg dahin gewirkt habe, daß diesen Studierenden das für ihren Beruf Zweckmäßige geboten werde.

„Dr. **Kropatschek**: „... Daß in den letzten Jahren auch Professoren für Pädagogil an die Universität berufen sind, ist richtig; das wußte ich wohl. Mein Wunsch ging aber dahin, dafür Sorge zu tragen, daß nur solche, oder wenigstens auch solche Professoren der Pädagogik angestellt würden, welche einen praktischen Kursus als Lehrer an den höheren Schulen selbst durchgemacht haben, denn nur diese Herren, nicht aber die spezifisch philosophischen Pädagogen sind nach meiner Ueberzeugung im Stande, fruchtbringenden Unterricht unseren zukünftigen Lehrern auch in der Pädagogil, in der Geschichte des Unterrichtswesens u. s. w. zu erteilen.“

Am 29. März sprach zuerst der Abg. **Seyffardt** (Fabrikbesitzer, nationallib.) Er bezeichnete das Wort des Ministers, daß von jetzt an das Freiwilligenberechtigungswesen ous der ganzen Verhandlung der organisatorischen Fragen ausscheiden solle, als ein vieldeutiges und erklärte, gegenüber dieser Zukunftsmusik, sich auf den festen Boden der vorjährigen Programmrede des Herrn Ministers stellen zu wollen. Er wies auf die von Herrn v. Goßler in sein Programm aufgenommene Bevorzugung von lateintosen Schulen mit kürzerem Kursus hin und bemerkt: die Fortschritte, welche die in allen wirtschaftlichen Kreisen so dringend begehrte Gründung einer ausreichenden Zahl von solchen Schulen seit dem Amtsantritt des Ministers gemacht, seien doch sehr gering, und es sei zu fürchten, daß der gute Wille des Ministers auch in Zukunft an der Macht der Verhältnisse scheitern werde. „Ich bin aber“, fuhr er fort, „von der Notwendigleit einer baldigen Änderung zu Gunsten der im wirtschofttichen Leben thätigen Mitbürger so tief durchdrungen, daß ich meine Bedenken nicht so leicht beschwichtigen kann. Ich kann dies um so weniger, als sich der Herr Minister vor der meines Erachtens unzweifelhaft wichtigsten Maßregel zur richtigen Lösung verschließt.“ Herr Seyffardt versteht unter dieser Maßregel die Zutassung der Realgymnasiatabiturienten zu allen Universitätsstudien und bespricht die von dem Minister gegen diese Maßregel früher vorgeführten Gründe. Das starle Wachsen der Zahl von neusprachlichen, mathemotischen und naturwissenschaftlichen Lehrern seit der Eröffnung dieser Universitätsstudien für die Realgymnasialabiturienten beweise nicht, daß bei Eröffnung des medizinischen Studiums für diesetben die jetzt schon vorhandene starle Überfüllung dieses Faches sich bedeutend steigern werde. Denn die Zahl der Medizinstudierenden sei seit 1877 stärker gewachsen ats die der neusprachlichen und mothematischen Studenten, obgleich die Realgymnasiatabiturienten zum Studium der Heitlunde noch nicht zugelassen seien. Herr Seyffardt schließt dann folgendermaßen:

„Meine Überzeugung, daß die große Bedürfnisfrage für unsere im wirtschafttichen Leben stehenden Gesellschaftsklassen, sich und ihren Angehörigen eine für sie geeignete Lebensbildung zu geben, nur zu tösen sei durch die volle Freigebung der Konkurrenz zwischen Gymnasien und Realgymnasien, wird geteilt von fast allen Beontwortern der Preisfrage, die der deutsche Real-

ſchulmännerverein im vorigen Jahre ausgeſchrieben hat. Dieſe Preisfrage lautete: „Waher rührt die Überfüllung der ſogenannten gelehrten Fächer, und durch welche Mittel iſt derſelben am wirkſamſten entgegen zu treten?“ Die 76 Bewerber um den Preis ſind mit geringen Ausnahmen der Anſicht, daß bei uns in dem Monopal des Gymnaſiums der Hauptgrund dieſes Übermaßes des Andranges zu den Univerſitäten zu finden iſt. .... Dieſes Manopal hat das Übermaß der Gymnaſien, namentlich in den öſtlichen Prawinzen, geſchaffen und wird ſie erhalten; dieſes Manapal treibt überall im preußiſchen Staat, vornehmlich aber in den 166 Städten, in denen keine Realanſtalten varhanden ſind, tauſende und aber tauſende van jungen Menſchen in die unteren Klaſſen der Gymnaſien, van denen naturgemäß ſehr viele, zu viele, zu dem Abiturientenexamen und zu der durch die akademiſchen Studien erreichbaren Staatskrippe durchdringen, die bei Varhandenſein und größerer Wertſchätzung[?] namentlich van Seiten des Unterrichtsminiſters, unzweifelhaft den wirtſchaftlichen Fächern zugeſtrömt ſein würden, bei denen für höher gebildete junge Männer immer unausgefüllter Platz vorhanden iſt.[1]) .... Ich ſchließe mit dem Wunſche, und da es mir um die Sache zu thun iſt, auch mit der Haffnung, daß der Herr Miniſter mir gegenüber Recht behalten und es ihm gelingen möge, das mir unmöglich Erſcheinende möglich zu machen und eine genügende Ausſtattung unſeres Landes mit realiſtiſchen und lateinloſen Schulen auch ohne die mir unerläßlich ſcheinende Anerkennung der Gleichwertigkeit maderner und antiker Bildungselemente und Gleichſtellung der beiden Bildungswege durchzuführen.“[2])

Als zweiter nahm Abg. **von Schenckendorff** (Telegraphendirektionsrat z. D., natianall.), das Wort. Er teilt die Anſicht des Vorredners, daß man dem Ziele zufireben müſſe, die Berechtigungen der Gymnaſien und Realgymnaſien gleichzugeſtalten, erklärt aber, daß er der Schulreformlage mit weſentlich mehr Haffnung gegenüberſtehe als Herr Seyffardt. Der Redner weiſt auf die große grundlegende Bedeulung hin, welche die Verordnung Seiner Majeſtät des Kaiſers bezüglich der Kadettenhäuſer habe, und fährt hierauf fart:

„Der Herr Miniſter hat in der Generaldebatte erwähnt, daß er mit dem Herrn Kriegsminiſter ein Abkommen dahin getraffen habe, daß künſtig die Einjährigfreiwilligen-Berechtigung van dem Schulorganismus lasgelöſt werden ſallte. Meine Herren, wenn dies künſtig der Fall iſt, dann iſt ja eine der ſo überaus drückend empfundenen Feſſeln, welche die Entwicklung unſeres ganzen höhern Schulweſens bisher beſonders gehemmt hat, abgeſtreift. Der Herr Miniſter hat hierbei erklärt, er walle nunmehr einen nenen Lehrplan aufſtellen und dabei das doppelte Ziel anſtreben: durch geeignete Einrichtungen es dahin zu bringen, daß nur derjenige das Gymnaſium aufſuche, der die Abſicht hat, dasſelbe auch ganz durchzumachen; und ſadann nach dem ſechſten aber ſiebenten Jahrgange, alſa in der Ober- oder Unterſekunda ein

---

[1]) Die letzten Worte dürften bei gar manchen jungen Leuten, welche wirtſchaftliche Fächer ergriffen haben, ſtarke Verwunderung erregen. Weiß Herr Seyffardt, wieviel Prozent der Kaufmannsgehilfen in Deutſchland ſtellenlas zu ſein pflegen? Was aber das ſogenannte Gymnaſiumsmanopol anlangt, ſa kann man bei deſſen Fallen unzweifelhaft darauf rechnen, daß an den Orten, wa der gymnaſiale nnd der realgymnaſiale Weg nebeneinander gebaten werden, auf dem erſteren die Frequenz abnehmen, auf dem letzteren zunehmen wird, und das wäre wahrhaftig für keine von beiden Anſtaltsgattungen ein Schaden. Noch ein anderer nicht geringer Vorteil würde dem Gymnaſium nach unſerer Überzeugung aus der Aufhebung des „Alleinverkaufsrechtes“ erwachſen: mit der Flut der Frequenz würde ſich auch die Flut der Ausſtellungen verteilen. Jedoch die Haffnung, daß bei dem Aufhören des Alleinverkaufs der Gymnaſien weniger junge Leute an die Univerſität abgeſetzt werden würden, iſt eine ſeltſame Täuſchung. In Schweden werden die Abiturienten der realgymnaſialen Linie an den höheren Schulen ebenſa wie die der gymnaſialen Linie zu allen Univerſitätsſtudien zugelaſſen, und die Überfüllung der gelehrten Berufe hat dart jetzt (mit Ausnahme des thealogiſchen) einen unerträglichen Grad erreicht. Red.

[2]) Herr Seyffardt ſieht alſa in der That als einzig möglichen Weg, um zu einer ausreichenden Zahl van lateinloſen Realſchulen zu gelangen, die Zulaſſung der Realgymnaſialabiturienten zu allen Univerſitätsſtudien an. Wenn indes jenes Ziel ohne dieſes Mittel erreicht werden könnte, ſo wäre er nach abigen Worten gleichfalls zufrieden. In beiden Punkten dürften Viele anderer Meinung ſein. Red.

Ziel finden, welches demjenigen, der demungeachtet das Gymnasium nicht durchmachen kann, doch eine abgeschlossene Bildung giebt. Meine Herren, diese beiden Ziele werden, weil sie sich nicht mit einander decken, sehr schwer durchzuführen ein. Es wird dies nur möglich sein, wenn man in etwas von den alten Anschauungen losläßt, dann allerdings wird es möglich sein, und so weit ich glaube, wird die Lösung in einer Richtung liegen, die ich mit zwei Sätzen ausdrücken kann: die neueren Sprachen gehen den älteren voraus, und von da ab, wo die alten Sprachen beginnen, werden Realparallelklassen bis Unter- oder Obersekunda eingeführt. Am liebsten würde ich diesen Abschluß bis einschließlich Untersekunda eingeführt sehen. Wenn diese beiden Sätze zur Durchführung kommen sollten, dann wird es, wie ich glaube, allein möglich sein, ein Untergymnasium einzureihen. Dann aber, meine Herren, würden in der That Ziele erreicht werden, die unendlich hoch in sozialer Beziehung dastehen, zunächst für die Schule selbst, die Gymnasien würden zu wirklich kräftigen Anstalten erblühen können, sie würden von dem heutigen Ballast, welcher sie außerordentlich bedrückt, befreit werden; es würde dadurch das ungesunde Zudrängen zu den gelehrten Fächern ganz erheblich eingedämmt werden[1]); und es würde zu gleicher Zeit auch für den kräftigen Mittelstand der Nation eine ganz erhebliche Anzahl von Bildungsstätten geschaffen, die ihm heute fehlen." Es folgt ein Hinweis auf die überaus geringe Zahl von lateinlosen Schulen in Preußen: hier komme auf jede Million Einwohner ein Ort mit einer solchen Anstalt, in Württemberg doch auf 200,000 Seelen, in Bayern und Sachsen sogar auf 160,000. Dann äußerte sich H. v. Schenckendorff über die in Aussicht gestellte Enquetevers ammlung.

„Ich möchte glauben, daß die Form, unter welcher die Gegner, die Reformer hier zu einer Versammlung zusammen treten sollen, ich möchte sagen, nicht gerade schmackhaft gemacht ist. Es wird doch damit gar zu sehr der Streit der Meinungen, der leider in so hohem Grade in der Litteratur entwickelt ist, in den Vordergrund gestellt; es ist eine Einladung zu einer Versammlung, in welcher die Geister aufeinander platzen sollen. Ja, meine Herren, das dürfte wenn man positive Ziele damit erstreben will, nicht in den Vordergrund gestellt werden. Ja, ich möchte sagen, wenn es mir überhaupt hier gestattet ist, meine Ansicht hierüber auszusprechen, es müßte gerade auf die Mitberatung derjenigen verzichtet werden, die man bereits als Unversöhnliche kennt."

Darnach sprach Abg. **Arendt** (Dr. phil., freikonserv.) den Wunsch aus, daß in die Enquetevers ammlung nicht nur Schulmänner berufen würden, sondern auch Männer des praktischen Lebens, und äußerte ebenfalls seine Freude darüber, daß eine Änderung in Bezug auf das Einjährigenberechtigungswesen eintreten solle. „Ich möchte die Hoffnung aussprechen, daß die Einjährigfreiwilligenberechtigung abhängig gemacht wird von der Absolvierung einer Vollschule, daß also nur denjenigen, welche eine volle 9jährige Schule durchgemacht haben, diese Berechtigung gegeben wird, und andererseits denjenigen, welche eine 6 oder 7jährige Schule durchgemacht haben."

Weiterhin sprach Dr. Arendt gegen das Monopol der Gymnasien, welches ihnen selbst nicht zu Gute komme. „Wenn man die Gymnasien als humanistische Lehranstalten erhalten will, so ist das meines Erachtens nur dann möglich, wenn man sie zu dem macht, was sie sein sollen, nämlich zu Schulen für den eigentlichen gelehrten Beruf." Er bemerkte, daß durch dieses Berechtigungsmonopol eine Überschätzung der gelehrten Bildung eingetreten sei, die er für sehr bedenklich halte. „Denn ich bin der Meinung, daß für die praktischen Berufskreise der Landwirtschaft, der Industrie, der Technik eine Vorbildung gegeben werden muß, die auf einer wesentlich anderen Grundlage zu beruhen hat, als auf der humanistischen, und daß eine solche Vorbildung im großen und ganzen heute fehlt. Es ist heute so weit gekommen, daß das Latein gleichsam als Mittel für die gesellschaftliche Stellung betrachtet wird ...." Arendt

---

[1]) Daß jedenfalls dieser Vorteil von der Verwirklichung der einheitlichen Mittelschule, welche H. v. Schenckendorff empfiehlt, nicht erwartet werden darf, sondern nur eine Steigerung des genannten Übelstandes, soll später mit Gründen, welche durch Erwägung und Erfahrung geboten sind, dargethan werden. Red.

wünscht dem gegenüber die Schöpfung wirklicher lateinloser Realanstalten, wozu in Preußen erst einige größere Städte den Anfang gemacht. „Es wäre sehr zu wünschen, daß neben den Gymnasien in kleineren Städten wenigstens lebensfähige höhere Bürgerschulen eingerichtet werden, namentlich in solchen Städten, wo jetzt ein Gymnasium und ein Realgymnasium sich gegenüberstehen.“[1]) Redner schließt mit der Forderung, daß der Lehrerstand gehoben werde: denn ein großer Teil der von den Lehrern bezüglich ihrer Stellung erhobenen Klagen sei berechtigt.

Abg. Dr. **Graf** (Geh. Sanitätsrat, nationallib.): „Der Königl. Erlaß in Betreff der Erziehung des Kadettenkorps hat außerhalb dieses Hauses zu vielfachen Diskussionen Veranlassung gegeben. Derselbe ist auch bereits heute und in den vergangenen Tagen hier erwähnt worden. Dieser Erlaß ist von den Vertretern der verschiedenen Richtungen vielfach für ihre Zwecke verwertet worden. Die Erwähnung der Thatsache, daß die Kadettenanstalten auf dem Lehrplan des Realgymnasiums beruhen, war für die Anhänger dieser Anstalten ein wesentlicher Hoffnungsstrahl. Der Umstand, daß in jenem Erlaß das Latein keine spezielle Erwähnung fand, erfüllte die Vertreter der lateinlosen Einheitsschule mit hoher Freude.[2]) Für die Klärung der Sachlage haben nun in dankenswerter Weise die vorgestrigen Mitteilungen des Herrn Kultusministers gewirkt, dieselben geben uns namentlich drei bestimmte Punkte. Erstens, daß die Frage der Berechtigung zum Einjährigfreiwilligendienst in Zukunft aus der Organisation der Schule ausscheiden soll, eine Erklärung, die von allen Seiten auch heute noch freudig begrüßt worden ist. Ferner, daß die Vertreter der beiden Richtungen, der klassischen und der modernen, zu einer Enquete vereinigt werden sollen; es geht daraus hervor, daß die Königliche Staatsregierung die Frage noch nicht ganz als spruchreif betrachtet. Endlich, daß prinzipiell in Zukunft nur diejenigen auf dem Gymnasium Aufnahme finden sollen, welche den Kursus desselben ganz durchmachen wollen. Diese Mitteilungen werden vielfach klärend und beruhigend wirken. Mit dem Geist der Königlichen Erlasse sind selbstverständlich alle Parteien einverstanden. — Da die Frage sich also noch in Fluß befindet, so möge es mir vergönnt sein, hier noch einmal für die Anstalten einzutreten, denen die jetzt lebende Generation der gelehrten Stände ihre Bildung verdankt.“

(Fortsetzung folgt.)

Eine Vereinssitzung.

Σ **Berlin.** Brandenburger Haus 16. Januar. Sitzung der Deutschen Akademischen Vereinigung zusammen mit ihren Gruppen, dem Verein Neue Deutsche Schule und dem Verein Frauenwohl. Die Versammlung besteht zur Hälfte aus Damen.

Herr Professor Preyer: Die Neue Deutsche Schule! Welche Bewegung haben diese vier Worte hervorgerufen! Das Gymnasium, dieses alte und undeutsche Gebäude verträgt keinen Umbau mehr. Darum ein neues Gebäude daneben! Diesem Zwecke dienen 1) der Verein, 2) die Zeitschrift, 3) der Schulplan des Herrn Dr. Hugo Göring. — Der Verein hat einen ganz anderen Erfolg aufzuweisen, als etwa der Deutsche Realschulmänner-Verein, oder der Verein für Schulreform (Lange-Peters), oder der Einheitsschulverein (Hornemann): den Realgymnasien ist im Frühjahr 1889 für längere Zeit alle Aussicht auf Gleichberechtigung benommen; die Herren Lange-Peters und Gen. haben eine nach Form und Inhalt bedenkliche Petition eingereicht, das ist alles; und von der Hornemannschen Einheitsschule verspricht man sich überall nur wenig. Wir aber haben Interesse erregt. Überall spricht man von der Neuen Deutschen Schule. Den lebhaften, wenn auch ohnmächtigen Auslassungen unserer Gegner (Schrader, Jäger, Lange-Weilburg, Müller-Blankenburg a. H., Aly, Matthias), deren keiner übrigens Zustimmung in weiten Kreisen gefunden hat, stehen zahlreiche Freunde gegenüber, darunter selbst Gym-

[1]) H. Arendt ist nach den vorstehenden Äußerungen offenbar ein Gegner der Lange-Peters'schen einheitlichen Mittelschule. Red.

[2]) Obgleich auch Mathematik und Naturwissenschaften nicht besonders erwähnt sind. Red.

naſiollehrer: Richter-Breslau, Alethagoras[1]). Ich lade Sie ein, in meiner Wohnung einen Blick in meine höchſt intereſſante Briefſammlung zu thun. Jedenfalls ſind wir nicht unbedeutend: wozu ſonſt der Lärm der Gegner? Wir gehen geräuſchlos vor; wir wirken allmählich und nachhaltig. Dafür bürgt auch unſere Zeitſchrift, die ſchon jetzt 300—400 Abonnenten zählt und noch viel mehr Leſer und Mitarbeiter der verſchiedenſten Richtungen; Material fließt überreichlich zu. Die letzten Hefte bringen Dr. Görings reif durchdachten Plan der Neuen Deutſchen Schule: Weniger Gelehrſamkeit als Körperpflege![2]) weniger Grammatik als Thatſachen! Mehr Sittlichkeit als lateiniſche und griechiſche Sprachkenntnis! Keinen wiſſenſchaftlichen Unterricht am Nachmittag! Keine häuslichen Arbeiten! Keine Zenſuren! Religioſität! Pflichtgefühl, Wahrhaftigkeit! Vaterlandsliebe! Militäriſche Übungen! Handfertigkeit! Einſicht in das geſchichtliche Werden von Staat, Geſellſchaft, Kirche, wovon jetzt der Gymnaſiaſt gar nichts erfährt! Der Unterricht in den alten Sprachen iſt fakultativ; das Griechiſche geht dem Lateiniſchen voran. Ich wüßte nichts zu tadeln. Alle Fehler aber des Gymnaſiums fallen mit einem Schlage fort, ſobald die Göringſche Schule ins Leben tritt! (Lebhafter Beifall.)

Hr. Sanitätsrat Dr. Konr. Küſter verlieſt einen Antrag auf Bildung eines Ausſchuſſes, der den neuen Lehrplan prüfen und die Gründung einer Muſterſchule in der Nähe Berlins betreiben ſoll. (Es wird dabei auch an eine ähnliche Schule für Mädchen gedacht.)

Hr. Dr. Göring verteidigt ſeinen Plan gegen die ihm bekannt gewordenen (von ihm größtenteils als Geſchwätz bezeichneten) Einwürfe: Erneuerung des Philanthropins? Bei ihm gebe es keine Zenſuren, keinerlei Anſtachlung des Ehrgeizes, bei ihm werde es mit Arbeit und Pflicht ernſt genommen. Zu koſtſpielig? Er verlange ja kein Rittergut für die Anſtalt, ſondern nur einige Hausliere, und wolle jedem Knaben nur ein Beet überweiſen. Unausführbar? Er habe mehr als 8 Jahre darüber nachgedacht. Das Vielerlei wirkt zerſtreuend? Das ſoll es auch; wir wollen keine verbohrten Bücherwürmer! Der Unterricht in der Geſundheitslehre ſoll melancholiſch machen? Ich habe an mir die entgegengeſetzte Erfahrung gemacht. Wir beginnen überall mit dem Nächſtliegenden. So bildet der deutſch-franzöſiſche Krieg den Ausgangspunkt unſeres Geſchichtsunterrichts. 25 Pädagogen erſten Ranges ſind für uns. Ich bitte auf die widerlegten Punkte nicht zurückzukommen. Das wäre Zeitverluſt!

Die Debatte dreht ſich vorwiegend um die Koſtſpieligkeit und das Internatartige der Anſtalt. Nur Hr. Engel bezeichnet den Plan als ganz und gar verwerflich, als eine Utopie[3]), wird indes von Hrn. Göring ziemlich unſanft auf die Ausführungen in der Zeitſchrift verwieſen: da ergebe ſich, daß ſein Plan alle Schwierigkeiten löſe.

Hrn. Küſters Antrag wird angenommen. Es folgt ein Feſtmahl.

Das Realgymnaſium und die humaniſtiſche Bildung von Friedrich Paulſen,

a. o. Prof. an der Univerſität Berlin. Berlin, Verlag von Wilhelm Hertz 1889.

Der Vortrag, in der Delegiertenverſammlung des Realſchulmännervereins gehalten, ſucht der vielbeſprochenen Frage dadurch eine neue Seite abzugewinnen, daß er dem Realgymnaſium mit Nachdruck den Charakter einer humaniſtiſchen Anſtalt

[1]) „Dann iſt da noch ein Gymnaſiallehrer, der noch im Dienſte ſteht und deshalb ſeinen wahren Namen nicht nennen durfte, Alethagoras, der freilich als Proſelyt übers Ziel hinausſchießt Aber daß eine ſolche Schrift von einem Gymnaſiallehrer überhaupt erſcheinen konnte, iſt ſchon ein bemerkenswertes Zeichen."

[2]) „Die Lehrer müſſen vorbildliche Geſtalt und Gewandtheit haben. Dann werden ſie auch ſelber vor gelehrten Abirrungen bewahrt."

[3]) „Für eine Probierſchule, eine Liebhaberei des Herrn Göring kann der Verein ſich nicht intereſſieren. Und niemals wird die deutſche Nation ſich für die Neue Deutſche Schule begeiſtern, wenn ſie erfährt, daß ſie ihre Söhne in Internate geben ſoll. — Herr Göring will nicht nur das Inſtitut der Eltern abſchaffen, ſondern auch das Inſtitut der Kinder. Seine alle Freiheit ausſchließende Tageseinteilung erfordert übrigens einen Tag nicht von 24, ſondern von 36 Stunden."

Digitized by Google

zuerkannt wissen will. Nachdem der Redner die Wissenschaften in die beiden großen Gruppen der Natur- und der Geisteswissenschaften, und diese beiden hinwieder in beschreibende und begriffliche eingeteilt hat, unterscheidet er Mathematik und Naturwissenschaften als realistische, Sprachen und Litteratur, Geschichte und die nebengeordneten begrifflichen Wissenschaften als humanistische Fächer und erklärt die letzteren als die für die allgemein menschliche Bildung unmittelbar wichtigern, was doppelt für die sogenannten gelehrten Berufe gelte. Ganz richtig bemerkt der Redner in diesem Zusammenhange, daß das „Erkenne dich selbst" des delphischen Tempels auch die richtige Inschrift für unsere Schulen wäre. Auch mit dem, was er über eine ausschließlich mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung sagt, wird man sich durchaus einverstanden erklären können: jene habe die Tendenz, ein starres, hartes, auf Allgemeinheit und Notwendigkeit gerichtetes Denken hervorzubringen, während doch die Thätigkeit des Lehrers, Seelsorgers, Arztes, Staatsmannes, Richters auf dem Besitz eines beweglichen, der Mannigfaltigkeit der Umstände sich anschmiegenden Denkens, wie es die „Geisteswissenschaften" vermittelten, beruhe. Auf die bestimmten Verhältnisse der Wirklichkeit geht er freilich nirgends ein: wo er von Schülern spricht, wissen wir niemals, ob er von 9- oder von 18jährigen spricht; auch leidet der Ausdruck überall an Unbestimmtheit. Indes wird das Richtige hier doch immer gestreift oder vorausgesetzt: der Sinn für das Individuelle z. B. mit Feinheit hervorgehoben, welchen die humanistischen Fächer ausbildeten, denen es auch leichter sein würde, den Schüler zu einer gewissen Selbständigkeit des Arbeitens zu führen. Er bemerkt, daß lebhafter Widerspruch gegen diese Ausführungen in der Versammlung sich erhoben habe, was wir gerne glauben, da dort, vorläufig noch durch gemeinsamen Agitationszweck vereinigt oder zusammengehalten, eine neusprachliche und eine naturwissenschaftlich-mathematische Partei (vielleicht auch noch eine Mittelpartei) vorhanden sind. Dann wird weiter etwas schwerfällig ausgeführt, was gleichfalls richtig und wichtig ist, daß die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung nur eben überliefert werden können, wogegen das „geistig-geschichtliche Leben", „die Gedanken- und Gefühlswelt" im Grunde jeder Einzelne durch eigene Arbeit in sich neu erzeugen müsse, und wir können ihm nahezu ganz Recht geben, wenn er sagt: „Zu solcher Fähigkeit nacherlebenden Verständnisses menschlich-geistiger Dinge zu führen, das ist nun die eigentliche Aufgabe alles humanistischen Unterrichts."

Man erwartet nun, daß ein Nachweis folgen werde, daß das alte Gymnasium diesem Zwecke nicht oder nicht recht, das Realgymnasium desto besser entspreche. Allein davon ist in dem zweiten Teil des Vortrags wenig die Rede. Ideen, Wünsche, Vorschläge über das, was das Realgymnasium *könnte*, vage und falsche Beschuldigungen wider das alte Gymnasium, da und dort ein unwirsches Wort über Schulräte und alte Philologen: von irgend einer Rücksicht auf die verschiedenen Reifestufen, die denn doch auch auf dem Realgymnasium die Hauptrolle spielen und das Hauptproblem, die Hauptprobleme stellen, ist nirgends die Rede: es ist uns bei der langen Diatribe über den deutschen Unterricht z. B. schlechterdings nicht klar geworden, welches Lebensalter der Redner im Auge hat, wie er sich die Ein-

führung in die Geschichte der deutschen Sprache und das andere Schöne und Gute im einzelnen auf die Klassenstufen verteilt denkt. Man kann nicht rechten, wo die Ausdrücke so vag sind, wie S. 41: „die Beachtung der lebendigen Sprache (die Dialekte sind gemeint — eine noch sehr unvergohrene didaktische Idee) könnte sodann weiter zur Beachtung der in der Sprache lebenden Volksweisheit und Volkssitte führen —", und höchst wunderlich erscheint uns in diesem Zusammenhang S. 42: „Endlich noch Eines: mit der Freude an unserer alten Sprache und Litteratur, an volkstümlicher Rede und Weisheit möchte auch das Verlangen, deutsches Land und Volk wandernd kennen zu lernen, lebhafter werden". So mit „Möchte" und „Könnte" kann man aus Allem Alles machen.

Völlig aber geht uns das Verständnis aus, wo der Redner von der philosophischen Propädeutik spricht, welche das alte Gymnasium habe fallen lassen, und wo er meint, das neue Gymnasium — das ist dasselbe, was die Herren Realschulagitatoren, wenn es ihnen paßt, die Realschule nennen[1]) — „solle seinen Stolz darein setzen, zu leisten, was das alte nicht vermag". Und das wäre in der That nicht wenig: „es wird durchaus möglich sein, einmal im Umriß die Grundgedanken der kritischen Philosophie zu entwickeln, den Naturbegriff, den Kant, ausgehend von der erkenntnistheoretischen Reflexion auf die Formen der Sinnlichkeit und des Denkens gewinnt, und den Vernunft- und Freiheitsbegriff, auf welche das Sittengesetz führt —" auf welcher Stufe? wie? durch wen? erfahren wir nicht. „Ein zusammenhängender Vortrag der Geschichte der Philosophie ist freilich auf der Schule weder möglich noch zuträglich; aber" — wir wissen schon, was jetzt kommen muß — „aber wohl ist es möglich, gelegentlich ein paar Stunden zur vorläufigen Orientierung in dieser Gedankenwelt zu verwenden". Das ist freilich möglich: es ist ebenso möglich, wie es vergeblich sein würde.

Diese Einführung der Philosophie, bei welcher der Redner nur leider das Wo, Wann und Wie uns anzudeuten unterlassen hat, bildet wohl einen weiteren Reformvorschlag zu den 344, von welchen der preußische Minister am 6. März des verflossenen Jahres gesprochen hat: neu zum mindesten ist diese Art von Propädeutik, bei welcher man gleich mit den schwierigsten Problemen beginnt. Das kann man von dem folgenden Passus, welcher dem Französischen und Englischen gewidmet ist, nicht sagen: was hier gesagt wird, ist völlig von der Oberfläche geschöpft, und nur insofern ist es erwähnenswert, weil der Verf. sich hier der Existenz 9jähriger Schüler doch wirklich erinnert und mit Berufung auf Aristoteles ausspricht, daß es das natürlichere sei, mit dem Französischen zu beginnen und dann zum Lateinischen überzugehen. Einstweilen bleiben wir unsererseits bei der hausbackenen Meinung, daß es für den 9jährigen Knaben, der zum ersten Mal eine fremde Sprache bewältigen soll, natürlicher ist, mit digitus, d-i-g-i-t-u-s anzufangen, als mit einem Wort, das doigt geschrieben und doá gesprochen wird. Von ir-

[1]) In der neuesten Schrift des Herrn Dr. Steinbart gegen den Recensenten wird für diese mehr als notorische Thatsache der Beweis vermißt. Er braucht nicht weit zu gehen, um diesen Beweis zu finden. Wie nennt sich denn der Verein, dessen Interessen er in dieser Schrift neuerdings mit so viel Würde vertritt? Und vertritt dieser Realschulmännerverein in erster, zweiter und dritter Linie etwas anderes als das Interesse des Realgymnasiums?

gend einer ernſten Kritik des Gymnaſiallehrplans iſt hier nirgends die Rede. Quod erat demonstrandum. das Realgymnaſium eine Gelehrtenſchule, iſt eigentlich überall ſchon vorausgeſetzt, und wenn wir das Halbrichtige, Viertelsrichtige und Dreiviertelfalſche, was uns hier vorgeführt wird, widerlegen wollten, müßten wir den dreifachen Raum beanſpruchen, und der Leſer würde uns ſchwerlich folgen. Als Probe kann gelten, was S. 59 ſteht, daß „das Lateiniſche der Realſchule in Preußen im Verlauf der 40er und 50er Jahre gegen ihren Willen“ — dieſes Weſen beſaß alſo einen eigenen Willen — „durch die Schulverwaltung aufgenötigt“ worden ſei: was ſofern es überhaupt einen Sinn hat, ſo falſch als möglich iſt. Allein der Redner erkennt darin etwas Providentielles, eine „Liſt der Idee“: ſo ſei die Realſchule genötigt worden, eine Gelehrtenſchule zu werden.

Dazu iſt alſo Latein nötig — und damit hat es denn auch keine Not. „Ein Dichter, wie Horaz, iſt allerdings der Mühe wert“; namentlich auch, hebt der Redner hervor, die Satiren und Epiſteln. Will das dann ſo recht nicht gehen, ſo „leite man den Schüler an, erſt das Ganze deutſch zu leſen, um dann, mit der Kenntnis des Inhalts ausgeſtattet, das Lateiniſche nachzuleſen und ſich in die Kraft dieſer Sprache hineinzufühlen.“ Dies alſo iſt die Gelehrtenſchule der Zukunft, und dies ſchreibt der Verfaſſer einer Geſchichte des gelehrten Unterrichts in Deutſchland.

Was nach dieſer Stellungnahme zum Latein, bei der denn doch auch manchen der Realſchulmänner ein leiſes Gruſeln wird angewandelt haben, das Griechiſche zu befahren hat, können wir uns denken. Hier greift das neue Gymnaſium ſofort zu den Überſetzungen, vor denen, ſagt Herr Paulſen, „die alten Gymnaſien eine Art abergläubiſcher Scheu haben“, und wenn dann nur brav Überſetzungen geleſen, Excerpte, dann Aufſätze daraus gemacht werden, ſo kann, ſagt Herr Paulſen, das neue Gymnaſium das alte, wenn dieſes bei ſeinem gegenwärtigen Betrieb beharrt, „auf ſeinem eigenſten Gebiete ſchlagen“. Nichts leichter in der That, wenn die Dinge ſtehen, wie der Verf. ſie auf S. 64 ſchildert: „Das Griechiſchleſen bleibt für die Mehrheit ein mehr oder minder geläufiges Buchſtabieren; den Homer mögen die meiſten leidlich leſen, freilich auch noch lange nicht ohne Anſtoß vom Blatt. Aber Plato und Sophokles, Thukydides und Demoſthenes kann der Durchſchnitt, von einzelnen Stellen abgeſehen, nur präparieren — —. Hierin bin ich meiner Sache ſo gewiß, daß ich das Gegenteil ſelbſt der Verſicherung eines Oberſchulrats nicht glaube.“

Dieſe Stelle ſpricht, denken wir, dem ganzen Vortrag ſein Urteil. Sie iſt, wie alle Konfuſion, unwiderlegbar. Der beklagenswerte Oberſchulrat, der es unternehmen wollte, den Redner zu überzeugen, daß er irrt, müßte ihn erſt darauf aufmerkſam machen, daß wenn die meiſten den Homer leidlich leſen, das Griechiſchleſen unmöglich für die Mehrzahl blos ein mehr oder minder geläufiges Buchſtabieren ſein kann; und er hätte damit nur angefangen, das Durcheinander in dieſen ſechs Zeilen zu entwirren. Wir zweifeln nicht, daß die angeführten Worte, ebenſo wie der prächtige Witz mit der Erbswurſt, von der Verſammlung mit der obligaten parlamentariſchen Heiterkeit belohnt worden ſind. Eine andere Wirkung haben ſie auch auf uns nicht ausgeübt.

Köln. O. Jäger.

Nachschrift des Redaktors. Die Paulsen'schen Erörterungen sind von Männern entgegengesetzter Parteistellungen angegriffen worden. Die einen tadeln die ersten Seiten, die andern die letzten. Darin liegt sicher kein Beweis dafür, daß alle von P. vorgetragenen Ansichten unhaltbar sind; aber ebensowenig dafür, daß etwa der Autor, zwischen Gegensätzen die Mitte haltend, von beiden Seiten mit Unrecht befehdet wird. Gemischte Gefühle sind hier auch nach unserer Ansicht am Platz.

Bisweilen haben wir an Paulsens Schriften die Ruhe der Erwägung und des Tones rühmen hören, auch die Neigung, aus der Geschichte zu lernen, und das Bestreben, gerecht zu sein. Wir wollen diese Eigenschaften keineswegs ableugnen und hier nicht erörtern, ob Paulsen nicht öfter falsche Schlüsse aus der Geschichte gezogen und ob nicht die Neigung, gegen Solches, dessen Wert er verkannt glaubt, gerecht zu sein, ihn manchmal nach anderer Seite thatsächlich ungerecht gemacht hat. Aber nach unserer Überzeugung gereicht zweierlei Paulsens pädagogischen Erörterungen sehr zum Nachteil, was auch in dem besprochenen Vortrag stark hervortritt. Der Verfasser hat eingehende Studien über die Pädagogik der Vergangenheit gemacht, aber er kennt durchaus nicht genügend die der Gegenwart und täuscht sich bisweilen gewaltig über das, was mit Nutzen ausführbar ist. Seinen Vorschlägen für den philosophischen Schulunterricht werden wohl insbesondere diejenigen meiner Kollegen, in deren Hand längere Zeit die philos. Propäd. gelegen hat, die Möglichkeit gewinnbringender Verwirklichung absprechen. Sie gehören in der That ebenso in das pädagogische Nirgendheim, wie Paulsens Realprimaner, der „in den Ferien einmal acht Tage darauf verwendet, die Heilmann'sche Übersetzung des Thukydides, mit der Feder in der Hand, ganz zu lesen, jeden Tag ein Buch" (S. 65). Und Paulsens Urteil über den gegenwärtigen Stand des griechischen Unterrichts bleibt falsch, auch wenn wir von der merkwürdigen Fassung absehen. Denn gemeint ist offenbar nach seinen Ausführungen in dem fraglichen Vortrag und in der Geschichte des gelehrten Unterrichts, daß unsere Gymnasiasten über der Mühe, welche ihnen die fremde Sprache bereitet, gar nicht zum Genuß, zur wirklichen Erfassung des Inhalts, zu einem leidlich befriedigenden Maß griechischer Lektüre gelangen können. Und diese Vorstellung ist es, welche mich veranlaßt, den Worten meines Kollegen Jäger noch einige hinzuzufügen.

Daß solche Ansicht lebhaften Beifall in der Versammlung fand, der sie vorgetragen wurde, — wer wollte es bezweifeln? Die durchgängige Unfruchtbarkeit des griechischen Unterrichts ist ja wohl ein Glaubensartikel, der, wenn nicht für alle, so doch für die Mehrzahl der Delegierten des Realschulmännervereins feststeht, weil er ihnen als Stütze für die in so kollegialer Weise verfochtene Behauptung der Minderwertigkeit des Gymnasiums dient: ihn unablässig in Versammlungen, Zeitungen, Broschüren zu predigen, ist ein zwar nicht sehr würdiges, aber bequemes Agitationsmittel. Wer aber auf Grund einigermaßen ausreichender Beobachtung und ohne Voreingenommenheit die Frage prüft, was in unserem griechischen Gymnasialunterricht erreicht werden kann und erreicht wird, kommt zu einem wesentlich andern Ergebnis.

Über den Umfang der Lektüre geben süddeutsche wie norddeutsche Programme erfreuliche Aufschlüsse. Auch die mündlichen Abiturientenprüfungen, denke ich, legen (insbesondere, wo niemand von der Prüfung dispensiert wird) Zeugnis dafür ab, daß das Verständnis griechischer Autoren bei unseren Schülern keineswegs in der Weise gehemmt ist, wie es Paulsen bei seinen Plänen und Prophezeiungen voraussetzt. Beispielsweise folgen hier, damit doch nicht bloß behauptet werde, ein paar Mitteilungen aus den Prüfungsprotokollen des Heidelberger Gymnasiums. Ich wähle ein früheres Jahr, wo wir 9 Abiturienten hatten, und das vorige, wo wir 33 prüften (eine Dispensation von der mündlichen Prüfung findet bei uns nicht statt, nur wird bei großer Anzahl den besseren Examinanden meist ganz kurze Zeit gewidmet). Im Jahr 1878 wurde im Griechischen etwas über $1^1/_2$ Stunden examiniert. Vorgelegt wurde zuerst eine Stelle der nicht gelesenen Kranzrede des Demosthenes. Es wurden übersetzt $3^1/_2$ Seiten in der Teubner'schen Textausgabe (§ 25 — 37). Darnach wurde gefragt, wer etwa von den Examinanden den Inhalt des Gelesenen in griechischer Sprache frei wiedergeben wolle. Vier thaten dies. Es folgte Übersetzung aus zwei nicht gelesenen sophokleischen Dramen, der ersten 50 Verse aus der Elektra und der Verse 131—171 aus der

erſten Chorpartie des Ajax. Im vorigen Jahr dauerte das griechiſche Examen 2¾ Stunden. Überſetzt wurde der Anfang von Platons Euthydemos, der den Abiturienten unbekannt war, 6½ Seiten der Teubner'ſchen Ausgabe; ſodann aus den Eclogæ poetarum græcorum von Stadtmüller folgende nicht geleſene Stücke: der homeriſche Hymnus auf Dionys, die heſiodiſche Schilderung der fünf Menſchengeſchlechter, ſechs Anakreontea, 45 Verſe aus Ariſtophanes' Wolken. Die von den Schülern benützten Ausgaben enthielten keinen Commentar.

Doch der Inhalt der antiken Schriftwerke, meint H. Paulſen, wird nicht recht erfaßt: es bleibt doch „vorzugsweiſe ein Wörterleſen." Der Beſuch einiger Gymnaſien würde eines anderen belehren. Hier will ich gegen die falſche Meinung nur die große Zahl von Themen zu deutſchen Aufſätzen anführen, deren Bearbeitung das Eindringen in den Inhalt eines Stückes der griechiſchen Litteratur zur Vorausſetzung hat. Wendt hat in einem beſonderen Büchlein ſolche Aufgaben, die ſich in der Praxis bewährt halten, zuſammengeſtellt. Mir fiel jüngſt eine Anzahl derartiger Arbeiten von früheren Schülern in die Hände. Da war unter Anderem aufgegeben worden, zu dieſer und jener kleinen lyſianiſchen Gerichtsrede das Gegenſtück zu verfaſſen eine redneriſche Zuſammenſtellung der Argumente zu geben, welche nach Meinung des Schülers etwa der Gegner hätte vorbringen können. Ohne gründliche Kenntnisnahme des Inhalts der antiken Schrift und der Umſtände, aus denen ſie erwachſen, geht das doch wohl nicht.

Endlich aber der Genuß. Er ſoll durchaus fehlen. Dafür erſcheint auch bei P. (in der Geſch. d. g. U.) das Argument, daß die früheren Gymnaſiaſten als Männer nicht mehr zu den griechiſchen Urtexten zurückkehren, abgeſehen von ſolchen, die durch ihre Fachſtudien dazu geführt werden: dasſelbe Argument alſo, welches man ſo gern anführt, um zu beweiſen, daß das Griechiſchlernen auf der Schule keine Frucht getragen habe. Es zeugt für die Verblendetheit der Polemik gegen den griechiſchen Unterricht, daß man nicht bemerkt, wie dasſelbe Beweismittel mit eben demſelben Recht gegen alle diejenigen Unterrichtsgegenſtände angewandt werden könnte, denen man, falls man nicht mit einem außergewöhnlichen Gedächtnis begabt iſt, ununterbrochen Zeit widmen muß, um ſich auch im ſpäteren Leben noch genußvoll mit ihnen beſchäftigen zu können. Der mathematiſche und phyſikaliſche Unterricht macht, wenn gut gegeben, auch künftigen Theologen, Philologen, Juriſten Freude. Wie viele von ihnen aber ſind es, die ſpäter noch dieſe Studien pflegen? Ja, auch Dinge, welche mit ungleich größerer Leichtigkeit weitergetrieben werden könnten, als Griechiſch oder Mathematik und Phyſik, bleiben liegen, wenn ſie zu dem erwählten Fach keine nähere Beziehung haben, nicht weil ihr Betreiben auf der Schule genußlos geweſen wäre, ſondern weil die Berufsſtudien mit ihrer zunehmenden Ausdehnung und Vertiefung und der Beruf ſelbſt immer ſtärkere Anforderungen ſtellen und weil, was von Zeit übrig bleibt, durch die Intereſſen für politiſche, kirchliche, ſoziale Fragen, für neueſte Litteraturerſcheinungen, für Muſik und durch geſelligen Verkehr in Anſpruch genommen wird. Daß aber im Schulunterricht griechiſche Lektüre großen Genuß zu ſchaffen vermag, dafür finden ſich wahrhaftig klarredende Zeugniſſe in guter Zahl.

Doch noch zweierlei, um verkehrter Deutung meiner Worte vorzubeugen.

Ich habe natürlich nicht gemeint, es ſei nicht möglich, die Lektüre der griechiſchen Autoren in der Schule ſo zu betreiben, daß man auch in oberen Klaſſen über wenige Kapitel oder wenige hundert Verſe in einem Quartal nicht hinauskommt, daß die einzelnen Worte zwar verſtanden ſind, aber nicht der Geſammtinhalt, daß ſtatt der Empfindung des Genuſſes ſich ganz andere Gefühle einſtellen. Unzweifelhaft iſt es möglich und war es vielfach auch wirklich, und auch gegenwärtig mag es noch vorkommen. Sollte man aber aus falſchem Betrieb Einzelner einen Schluß gegen die Berechtigung des Faches ziehen, ſo müßte man mit derſelben Logik auch die Mathematik, die Geſchichte, den deutſchen, den Religionsunterricht aus den Gymnaſien verbannen. — Zweifens: ich meine natürlich nicht, daß das genaue Verſtehen eines griech. Textes und das Finden einer guten deutſchen Überſetzung, die dem Original, ſoweit das möglich, entſpricht, überall ohne Mühe gelingen. Aber ich möchte dieſe Bemühungen auch um ihrer ſelbſt willen nicht miſſen. Mir ſcheint eine erarbeitete Überſetzung ſtets pädagogiſch wertvoller, als eine empfangene. Und nicht nur weſentliche Förderung geiſtiger Kräfte, ſondern

auch einen höheren Grad des Genießens vermag solche Arbeit zu schaffen, so etwa wie das Besteigen des Rigi ungleich größeren Genuß zu gewähren vermag, als die Bergbahnfahrt.

Alethagoras, Gymnasiallehrer. Unser Gymnasialunterricht. Bekenntnisse. Braunschweig 1889. 52 S. 8°.

Der Verfasser bezeichnet sich gleich zu Anfang als „Deserteur", der durch die Lektüre einer Schrift über die Frage der formalen Bildung von seinem früheren Fanatismus für den Klassizismus geheilt und zu einer radikalen Änderung seiner Ansicht gekommen sei. Wie Konvertiten pflegen, umfaßt er denn seinen neuen Glauben mit einer gewissen Leidenschaftlichkeit und begnügt sich keineswegs damit, durchgreifende Reformen über Umfang und Methode der klassischen Studien vorzuschlagen, sondern er räumt gründlich mit denselben auf. Die römisch-griechische Kultur ist ein „überwundener Standpunkt" (S. 9) und steht zur modernen in demselben Verhältnis, wie etwa zu ihr die karisch-phönizische. Unsere ganze heutige Entwicklung wurzelt ihm „nicht in den aschgrauen Zeiten der Griechen und Römer, sondern in dem großen Umbildungsprozeß, den die Staaten und Völker Europas seit dem Regierungsantritt Ludwigs XIV. bis heute durchzumachen haben" (S. 31). Und an einer andern Stelle: „Ihrem innersten Kerne nach ist die moderne Kultur unser eigenes Werk und muß demnach auch als solches aus sich heraus beurteilt werden" (S. 9).

Wenn man auch darüber rechten mag, ob diese Auffassung wissenschaftlich sehr in die Tiefe dringt, den Vorteil bietet sie ohne Zweifel, daß eine geistige Erfassung unserer modernen Kultur dadurch außerordentlich vereinfacht wird. Die kraft- und zeitfordernde Arbeit, durch das Studium früherer Jahrhunderte und Kulturvölker zum Verständnis der Gegenwart zu gelangen, wird unnötig, und es ist einleuchtend, daß das klassische Studium oder, wie der Verfasser dies geschmackvoll ausdrückt, „das ewige Herumstöbern in dem Moder längst entschwundener Herrlichkeiten, das Hocken über Folianten" (S. 28) für denjenigen, welcher zu den lichten Höhen unserer Kultur schreiten will, höchstens als Radschuh fungieren kann. Alethagoras, selbst berufsmäßiger Philologe, der „aus mehrjähriger Praxis" spricht, darf dieses Verdikt gegen die alten Autoren mit um so größerem Rechte aussprechen, als es um den Bildungswert derselben im Grunde doch herzlich schlecht bestellt ist. Ja, das Resultat einer dahingehenden Prüfung ist geradezu vernichtend. Bei Cäsar nennt er es ein wahres Glück, daß die sprachliche Form soviel Kopfzerbrechen macht, daß sich der Schüler „der grandiosen Rücksichtslosigkeit und Perfidie", an der „die moralische Anschauung eines christlich erzogenen Jünglings zu Schanden werden muß", nur unvollkommen bewußt wird. Livius ist „ein fader Schwätzer und Phrasenheld mit plumpen Lügen und schwunghaften Aufschneidereien". Tacitus paradiert als ein „an Senatorenwahnsinn tief erkrankter Mann, im Stil spleenartig unnatürlich". Horaz ist ein mit der Welt innerlich zerfallener Sonderling, dessen Verständnis einem unreifen Jüngling sehr schwer, wenn nicht unmöglich sei, besonders wegen der nötigen eingehenden Kenntnis der — Familienverhältnisse des Augustus, die von einem Gymnasiasten auf dieser Stufe nicht verlangt werden dürfe. Weshalb Virgils „verkrüppeltes und verstümmeltes Kind, die Aeneis, noch einen Platz" habe, ist ihm vollends nicht ersichtlich. Aber auch für die griechischen Autoren fällt manches kräftige Wörtlein ab. Zwar steht es mit ihnen etwas besser, aber die sprachliche Schwierigkeit erzeugt eine Arbeitsqual, die keine Freude an dem Inhalt aufkommen läßt. Die Tragiker insonderheit sind von unüberwindlicher Schwierigkeit, so daß ihre Lektüre so ziemlich verlorene Mühe ist.

Bei solcher Beschaffenheit der alten Klassiker kann die Frage nach einem Ersatz derselben nicht schwer sein. Zwar bekennt der Verfasser S. 19, die englische Lit-

teratur gar nicht und die französische nur sehr mangelhaft zu kennen, um in dieser Beziehung hinlänglich begründete Vorschläge zu machen; „aber es wird mir immer schwerer zu glauben, daß die Litteraturen der beiden Völker so ganz und gar nichts besitzen sollten, was sich mit den litterarischen Erzeugnissen der Alten einigermaßen messen könnte". Er verweist nun auf Guizot, Thiers, Michelet, Taine, Gibbon, Macaulay, — „Männer, deren Namen jetzt niemals zu den Ohren unserer Gymnasiasten dringen". Wozu Kenntnis des Demosthenes? Ein Jüngling kann von dem, was er künftighin braucht, unvergleichlich mehr aus den Reden eines Mirabeau, Pitt, Brougham lernen.

Lassen diese letzten Worte durchblicken, unter welcher Projektion der Verfasser die Bildungselemente auswählt, so wird dies noch deutlicher, wenn er weiterhin staatswissenschaftliche Belehrungen auf den Gymnasien aus dem Grunde verlangt, „weil nur ein verschwindend kleiner Bruchteil gewesener Abiturienten im späteren Leben Zeit und Lust findet, ihrer absoluten Ignoranz in diesen Dingen durch Privatstudien einigermaßen abzuhelfen" (S. 35). Sicherlich hat der Verfasser recht, daß diese Dinge sehr wichtig sind, ebenso, daß jeder sich damit vertraut machen muß. Nur darüber darf man sich billig wundern, daß sie dem Gymnasium zugewiesen werden, vor allem, daß gerade ein Gymnasiallehrer über Natur und Zweck der Gymnasialbildung überhaupt sich derartigen Täuschungen hingiebt, daß er das Abiturientenzeugnis als ein förmliches Patent der absoluten geistigen Reife betrachtet und den schon im Namen bezeichneten Charakter des Gymnasiums als einer Vorschule für eine höhere wissenschaftliche Bildung so gänzlich verkennt. Denn nur bei diesem Grundirrtum konnte er obige Ausführungen und ähnliche, wie z. B. „Nationalökonomie und Statistik sind Dinge, welche man bei jedem, der auf das Prädikat gebildet Anspruch macht, selbstverständlich voraussetzen muß" u. s. w. an die Adresse des Gymnasiums richten. Dabei sei die andere Frage, ob etwa für jene Kategorie von Schulen, welche, wie die Realschule, zum unmittelbaren Eintritt ins praktische Leben vorbereiten, die vom Verfasser erhobenen Anforderungen der geistigen Reife der Jugend angemessen sind und nicht vielmehr zum seichtesten Halbwissen führen müssen, gar nicht berührt. Für den Verfasser freilich fällt diese Erwägung überhaupt nicht ins Gewicht. Er sagt vielmehr wörtlich: „wenn man [bei dem von ihm verlangten Bildungsgange] nichts weiter erreichen sollte, als ein Geschlecht von Zeitungslesern und Zeitungsschreibern heranzubilden, so wäre damit wahrhaftig nicht wenig gewonnen" (S. 35).

Im II. Teil wird dem Klassizismus ein Sündenspiegel vorgehalten, vor welchem ihm grauen muß. Daß die humanistische Bildung durch die Verbildung unserer Jugend eine geistige Entartung erzeugt, die schuld ist, daß unsere heutige Kultur noch lange nicht das ist, was sie an und für sich sein könnte (S. 10), ist noch das geringste. Es fallen ihr noch schwerere Verbrechen zur Last. Sie stumpft den Sinn für die Auffassung der menschlichen Verhältnisse ab (S. 29), macht blasiert und trübt das Vermögen, die Wirklichkeit klar zu sehen, durch Züchtung eines faden, unfruchtbaren Idealismus; sie erzeugt auch (er meint hauptsächlich Plato's und Cicero's philosophische Schriften) eine verhängnisvolle Begriffsverwirrung, drängt das Christentum zu Gunsten einer heidnisch-materialistischen Weltauffassung zurück und richtet „unberechenbare Verwüstungen" (S. 44) an; ja, sie ist der Vor- und Mitarbeiter des Pessimismus (S. 46). Noch mehr: die klassische Bildung ist es, die schon den Quartaner eingebildet macht, daß er auf seine Kameraden am Realgymnasium als auf etwas geringeres herabsieht, die nicht selten sogar „zwischen dem angehenden Sextaner und seinen leiblichen Geschwistern etwas wie eine unübersteigliche Mauer errichtet", „ihn auf seinen Vater

mit stolzem Bewußtsein herabblicken macht“ (S. 48), und dadurch dem Ausgleich der Gegensätze zwischen den gebildeten Ständen und der Masse des Volkes verhängnisvoll entgegenarbeitet. Die Lösung der sozialen Frage — schließt Alethagoras — ist wesentlich von der Stellung der herrschenden Klasse zur Gymnasialfrage abhängig (S. 49)!

Man wird gestehen, daß die Hälfte dieser Punkte ausreicht, um das auf der Anklagebank sitzende Gymnasium zum Tode zu verurteilen. Und das von Rechts wegen. Denn hier haben wir die letzte Quelle unserer ganzen moralischen Verseuchung, und es ist ein Glück zu heißen, daß dieser unheilvollste Bacillus mit seinen verheerenden Wirkungen für unser ganzes geistiges und soziales Leben gefunden ist. Nur eines muß dabei befremden, daß Alethagoras diesen also charakterisierten humanistischen Studien für irgend eine Zeit eine andere als schädliche Wirkung zuschreiben mochte. Er meint nämlich, zu den Zeiten Lessings, Schillers, Göthes, Wolfs, Niebuhrs, Hegels, Schleiermachers hätten diese Studien eine neue Welt von Ideen aufgeschlossen und seien ein mächtiger Hebel menschlichen Fortschritts gewesen. Und ein anderes Mal: Unsere Väter — zu deren Lebensmut und Lebensfreudigkeit wir nach S. 46 die Jugend zurückführen sollen — seien mit stets erneutem Genuß immer wieder zu den alten Klassikern zurückgekehrt (S. 12). Wir fürchten, bei dem Verfasser ist mit diesem letzteren Geständnisse ein edles Wohlwollen an Stelle der unerbittlichen Logik zum Ausdruck gekommen. Denn es ist widersinnig zu behaupten, daß Bildungselemente, die nicht etwa bloß wertlos geworden sind, sondern die ihrer inneren Natur nach auf die Jugend schlechthin korrumpierend wirken müssen, jemals eine geradezu gute Wirkung besessen haben. Birgt der Klassizismus in der That das tötliche Gift für unsere sittliche Welt, wie es der Verfasser darstellt, dann hätte derselbe nicht ausrufen sollen, wie es S. 48 geschieht: „Derartige Schulen müßten unter den jetzigen Verhältnissen nicht geduldet werden“, sondern: Derartige Schulen hätten überhaupt niemals geduldet werden dürfen!

Karlsruhe. J. Häußner.

Einige Änderungswünsche.

Durch die Briefe, welche der Unterzeichnete vor Feststellung des Wortlauts der „Heidelberger Erklärung“ und nach ihrer Zusendung von Unterzeichnern erhielt, ist ihm Einblick in die Wünsche einer beträchtlichen Anzahl von Nichtschulmännern aus den verschiedensten Ständen und Landesteilen geworden. Ich will mir erlauben, mehreres hiervon in dieser und späteren Nummern der Zeitschrift mitzuteilen und zu besprechen.

Die Wünsche sind recht mannigfaltig, bisweilen sogar einander widersprechend. Diese Verschiedenartigkeit aber hat zum größten Teil ihren Grund in der Unterrichtsorganisation der einzelnen deutschen Staaten. Denn, sind auch die Grundzüge der Gestaltung des deutschen Gymnasiums überall dieselben, im Einzelnen zeigen sich starke Abweichungen, von denen selbst Fachleute häufig keine ausreichende Kenntnis besitzen.

In einem beträchtlichen Teile Deutschlands haben die Gymnasien gar keinen naturgeschichtlichen Unterricht, während derselbe an anderen in 5 Klassen über je zwei Wochenstunden verfügt. Dieselbe starke Verschiedenheit herrscht bezüglich des obligatorischen Zeichenunterrichts. Das Englische ist an einer Anzahl von unseren Gymnasien Pflichtfach, an vielen dagegen nicht einmal als Freifach geboten. Nur die Minderzahl der deutschen Gymnasien hat das Mittelhochdeutsche in seinem Lehrplan. Die Organisation des Ge-

ſchichtsunterrichts iſt ebenfalls eine verſchiedene. Die Anforderungen in der Mathematik werden in einem Staat von Juriſten als zu niedrig bezeichnet, in einem andern ſelbſt von Medizinern als zu hoch. Und auch in Bezug auf den Betrieb des Unterrichts zeigen die verſchiedenen Staaten einige durchgängige Differenzen. Es ſchiene gut, wenn zwar nicht etwa vollſtändige Gleichgeſtaltung des Gymnaſialunterrichts in allen Teilen Deutſchlands angeſtrebt würde (das wäre entſchieden vom Übel), wenn aber doch die einzelnen Teile mehr von einander lernten, als bisher geſchehen.

Jedoch neben den Wünſchen, welche durch die beſonderen Einrichtungen und Verfahrungsarten in einzelnen Staaten hervorgerufen ſind, kamen gleichlautende von mehreren Seiten.

I.

Bei Nichtfachleuten wie Fachmännern iſt im Augenblick die Anſchauung ſehr verbreitet, daß das Abiturientenexamen eine zum Teil unheilvolle Wirkung übt. Auch Th. Mommſen hat dieſem Gedanken in ſeinem bekannten Brief an Jonas Ausdruck gegeben. Auf der Görlitzer Philologenverſammlung iſt die Frage Gegenſtand eines Vortrags und einer Debatte geweſen. Die Äußerungen, welche mir in Briefen vorliegen, enthalten ſtarken Tadel, und ich kann ihnen nur zum Teil widerſprechen.

Es iſt die Minderzahl, welche auf geſundheitsſchädliche Überbürdung in den letzten Monaten hinweiſt, und ich glaube, daß dieſer Übelſtand in der That vermieden werden kann, wenn in allen Examengegenſtänden der Unterricht auf die Prüfung während längerer Zeit vorbereitet. Das Übel aber liegt eben in einer ſolchen ausgedehnten Rückſichtnahme auf das Examen im Unterricht. Er wird durch die bevorſtehende Prüfung ſehr oft verdorben, und das gerade zu einer Zeit, wo von ihm die ſegenvollſten Antriebe für das Berufsſtudium und für das ganze Leben ausgehen könnten. Der Übelſtand iſt ja auch von Behörden erkannt und hat Verfügungen veranlaßt des Inhalts, daß beſondere Anſtrengungen für ein Gelingen des Examens im Unterricht nicht zu machen ſeien, daß das Beſtehen desſelben die natürliche, während vieler Jahre gezeitigte Frucht des Unterrichts ſein müſſe. Doch alle ſolche Verordnungen haben keinen Wert, wenn Organiſation und Praxis der Prüfung unverändert bleiben. Soll der Abiturient in faſt allen Unterrichtsfächern vor einem Prüfungskommiſſär erweiſen, daß er die entſprechenden Kenntniſſe beſitzt, vor einem Mann zudem, der aus dem Examen ſich ein Urteil nicht bloß über die Examinanden, ſondern auch über die Examinatoren bildet, ſo wird das ausgedehnte Arbeiten für die Prüfung von Seite der Schüler und des Lehrers, hundertmal aus der Vorderthüre herausgeworfen, hundertmal durch die Hinterthüre wieder hereinkommen und die letzten Monate der Schulzeit für die Schüler nicht nur zum großen Teil recht unerquicklich geſtalten, ſondern auch manche nachhaltigen guten Wirkungen, welche dieſe Zeit haben könnte, um augenblicklicher Erfolge willen unmöglich machen.

Von den Vorteilen, welche das Abiturientenexamen bieten ſoll, kann ich am wenigſten den zugeben, daß es dadurch gelinge, die Leiſtungen der verſchiedenen Anſtalten auf gleicher Höhe zu halten. Denn weder gelingt dies in Wahrheit, noch könnte ich ein Glück darin ſehen, wenn volle Gleichförmigkeit hergeſtellt würde. Nicht nur die einzelnen Lehrer haben, um ihr Beſtes bieten zu können, eine gewiſſe individuelle Freiheit nötig, ſondern auch die einzelnen Schulen, und es ſchadet durchaus nicht, wenn auf einer dieſes Fach mehr hervortritt, auf einer anderen jenes. Das Intereſſe derjenigen Schüler, welche die Schule wechſeln müſſen, tritt hinter dem der großen Mehrzahl, welche eine durchmacht, zurück, und das letztere leidet durch zuweit gehende Konformierung der Anſtalten.

Der andere Vorteil, den man anzuführen pflegt, liegt in der Aneiferung läſſiger Schüler. Dieſe wird gewiß durch das Bevorſtehen einer Prüfung, bei der ein landesherrlicher Kommiſſar mitzuſprechen hat, in höherem Maße bewirkt, als wenn die Reifeerklärung lediglich von dem aus den Jahresleiſtungen ſich ergebenden Urteil abhängt; und mit dem Vorhandenſein läſſiger Elemente wird jede Anſtalt allezeit zu rechnen haben. Ebenſo iſt nicht zu leugnen, daß, wenn das Urteil über die einzelnen Abiturienten unter Mitwirkung eines außerhalb der Anſtalt ſtehenden Kommiſſars zuſtande kommt, hierdurch der Anſtalt ein wünſchenswerter Schutz gegen nicht gerechtfertigte Klagen von Seiten des Publikums zu teil wird. Doch weder, um den zweiten, noch um den dritten Vorteil zu erreichen, iſt es nötig, das Examen in der bisherigen Weiſe auszudehnen: es kann ohne Schaden beſchränkt werden. Das Urteil des Lehrers ſollte in mehr Richtungen als bisher für ausreichend angeſehen werden. Ferner müßte bei der Feſtſtellung des Endergebniſſes durchgehend der Grundſatz beobachtet werden, daß die Jahresleiſtungen der Abiturienten ein ſchwereres Gewicht in die Wagſchale zu legen haben, als die Prüfungsleiſtungen. G. U.

(Fortſetzung folgt.)

Kleine Mitteilungen und Bemerkungen.

Verein für Schulreform (nicht der „Allgemeine deutſche"). Aus Nr. 5 der „Mitteilungen" jenes Vereins entnehmen wir, daß derſelbe ſeit dem Dezember v. J. um mehrere Hundert Mitglieder gewachſen iſt, und wir beeilen uns, dies mit Bezug auf unſere obige Bemerkung S. 7 fg. zu verzeichnen. Während gleich nach der Gründung im Juni v. J. die Zahl um 539 geſunken war, ſteht ſie jetzt jener Nachricht gemäß um 531 über dem Anfangsſtande, und wird im Fall weiteren Zunehmens demnächſt bereits bis zu einem Zehntel der 23,000 angewachſen ſein, an welche die Aufforderung zum Beitritt geſchickt worden iſt. Bei der Sorgfalt, mit der Herr Dr. Lange ſich um die Mitgliederzahl der „Neuen deutſchen Schule" kümmert, darf er beanſpruchen, daß man auch die Mitgliederzahl ſeines Vereins allezeit verfolge und genaue Angaben über ſie mache, was hiermit geſchehen iſt. Die Mitglieder jenes anderen, des „allgemeinen Vereins für Schulreform" aber mögen ſich gegenüber dieſem Duat von Tauſenden mit dem Worte des Taeitus über die Langobarden tröſten: paucitas nobilitat.

Die Heidelberger Naturforſcherverſammlung. Nachdem die Wiesbadener Verſammlung von Preyer einen antihumaniſtiſchen, die Kölner von Vaihinger einen für den Humanismus eintretenden Vortrag gehört hatte, konnte einem der Gedanke kommen, ob nicht auf der Heidelberger das Thema wieder einmal in erſterem Sinne beſprochen werden würde. Es war nicht der Fall; ja, ein in der dritten allgemeinen Sitzung von Profeſſor Puſchmann aus Wien gehaltener Vortrag über die Bedeutung der Geſchichte für die Medizin und die Naturwiſſenſchaften betonte umgekehrt die hohe Wichtigkeit der humaniſtiſchen Studien auch für jene Forſchungsgebiete, und als der Redner den Wert der Erlernung ſpeziell des Griechiſchen für die Vorbildung der Ärzte berührte, wurde er von Beifall unterbrochen. — In der Abteilung für mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Unterricht ſprach Gymnaſialprofeſſor Treutlein von Karlsruhe über das geſchichtliche Element im mathematiſchen Unterricht. (Der Vortrag iſt dann bei Salle in Braunſchweig erſchienen). In überzeugender Weiſe wurde nicht bloß durch allgemeine Betrachtungen, ſondern an einzelnen Beiſpieten gezeigt, welchen Gewinn die Berückſichtigung jenes Elements in den arithmetiſchen wie geometriſchen Lehrſtunden bringen kann. Auch wir ſtimmten dem Beifall entſchieden zu, weit wir jedes Mittel, die verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände in innere Beztehung zu einander zu ſetzen, begrüßen; auch haben wir das von Treutlein empfohlene Verfahren in dem Unterricht, den Profeſſor Henrici am Heidelberger Gymnaſium giebt, bereits mit Glück angewendet geſehen. (In welchem Verhältnis die in Heidetberg von Treutlein vorgetragenen Gedanken zu ſeinen ſonſtigen pädagogiſchen Anſichten ſtehen, wollen wir hier nicht erörtern.) — In der zweiten Sitzung der genannten Sektion ſprach Dir. Schwalbe von Berlin über die Notwendigkeit der Durchführung des geographiſchen und biologiſchen Unterrichts bis zur erſten Klaſſe der höheren Schulen. Die Begründung bezog ſich faſt ausſchließlich auf die Biologie. Gegen die Realgymnaſien und Realſchulen wurde nicht weniger als gegen die Gymnaſien der Vorwurf erhoben, daß bei der gegenwärtigen Organiſation der ganze biologiſche Unterricht für die Geſamtbildung der Schüler verloren gehe. Bo-

tanik und Zoologie müßten bis zum Ende des gesamten Schulkurses einen Platz im Lehrplan als obligatorische Lehrfächer haben, was am besten in enger Verbindung mit der Geographie in zwei wöchentlichen Stunden geschehen werde: die eine derselben könne von den drei Stunden für Geschichte und Geographie abgezweigt, die andere einem sprachlichen Fach entnommen werden. Gegen diesen Vorschlag und seine Begründung läßt sich nicht wenig, besonders auch Manches aus der Erfahrung einwenden. Wir kommen später auf die Sache zurück.

Unter den jüngsten **Landtagsverhandlungen** beanspruchen unser Interesse außer den preußischen die bayerischen, badischen, österreichischen, ungarischen, norwegischen und schwedischen. Über sie soll in Nr. 2 und 3 berichtet werden. Ebenso in Nr. 2 über die für die Reformfrage recht wichtigen Verhandlungen des **bayerischen Gymnasiallehrervereins** vom 9. April dieses Jahres, deren Protokoll jetzt in den Blättern für das bayerische Gymnasialwesen und gesondert (bei Kutzner in München) erschienen ist.

Pädagogische Litteratur. Eingehendere Besprechungen sollen diese Blätter nur von gegnerischen Schriften bringen; solche, die mit unserer Richtung im allgemeinen übereinstimmen, werden kurz angezeigt werden. So möge auf zwei jüngst veröffentlichte Vorträge von Tübinger Universitätsprofessoren hingewiesen werden. Bei einer patriot. Feier am 6. März l. J. hielt der gegenw. Rektor der Hochschule, Prof. Dr. Herzog, eine Rede, welche „die Reform des höheren Schulwesens von der administrativen Seite aus" betrachtete (erschienen bei Laupp in Tüb.). Die Erwägung läuft darauf hinaus, daß allmählig eine rationelle Verteitung von Unterhaltungslast und Einrichlungsrecht der höheren Bildungsanstalten zwischen Staat und Gemeinden vorzunehmen sei. Dem Staat ausschließlich soll die Aufgabe zufallen, diejenigen Unterrichtsanstalten zu unterhalten und einzurichten, welche die für die künftigen Staatsdiener erforderliche Vorbildung bieten sollen; den Gemeinden dagegen fall die Erhaltung der für die verschiedenen Berufe des bürgerlichen Lebens vorbereitenden Schulen obliegen und zugleich freiere Hand bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung gelassen werden, um den hier leichler wechselnden Bedürfnissen gerecht zu werden. Nebenbei spricht sich der Redner entschieden und mit Hinweis auf verunglückte Versuche gegen die Einrichtung einer einheitlichen Mittelschule aus. Gar viele seien der Meinung, daß es ein Vorteil sei, die Berufsentscheidung hinauszurücken; allein das liege nicht im Interesse der verschiedenen Arten der Ausbildung: weder könne die Gymnasialbildung, um ihren Zweck zu erfüllen, so starke Abzüge vertragen, wie sie dann verlangt würden; noch sei, wenn man Industrie und Handel konkurrenzfähig erhalten wolle, mit der eigentümlichen Vorbildung hierfür zu säumen.

Ein Vortrag, der von dem Tübinger Professor der Mathematik Dr. Alexander Brill bereits 1888 „über die Schulreform und den Unterricht in Mathemalik und Zeichnen auf den Gymnasien" gehalten war, ist jetzt in Darmstadt veröffenttlicht. Zu einem Urteil über die Sache ist Brill durch seine Lehrthätigkeit in besonderem Grade gerüstet, insofern er vor seinem Universitätslehramt an einer Mittelschule und einer technischen Hochschule unterrichtet hat. Er verteidigt den lateinischen und griechischen Unterricht mit Entschiedenheit als die Grundlage der Vorbildung auch für andere als die historischen unter den gelehrten Berufsarten und wünscht keine wesentliche Beschränkung desselben zu Gunsten der Vielseitigkeit: für ihn ist es Axiom, daß intensive Thätigkeit auf beschränktem Boden die beste Grundlage für die Ausbildung selbständigen Denkens ist. Bezüglich der Mathematik ist er keineswegs für eine Erweiterung des Lehrstoffes auf den Gymnasien, speziell nicht in das Gebiet der analytischen Geometrie hinein (er findet auch die Erfolge, welche Realgymnasium und Realschulen in diesem Zweig und der Infinitesimalrechnung erzielen, der aufgewandten Zeit nicht entiprechend); aber er wünscht sehr, daß man den mathematischen Unterricht früher als in Württemberg beginne und damit die Möglichkeit anderen Betriebes gewinne. Die beschreibenden Naturwissenschaften will er ausschließlich den unteren Gymnasiatklassen zugewiesen sehen (in den Württemberger Gymnasien liegt dieser Unterricht in den untersten und den obersten Klassen). Auch in Bezug auf die Physik redet er eindringtich einer Beschränkung des Lehrstoffes das Wort. Dagegen verlangt er mit überzeugender Begründung eine stärkere Berücksichtigung des Zeichnens (welches an den Württemberger Gymnasien nur fakultativer Unterrichtsgegenstand ist): außer dem abligatorischen Freihandzeichnen in den Unterklassen sollte man Linearzeichnen in den mittleren und die Elemente der darstellenden Geometrie in den höheren Klassen lehren.

Ferner erscheint es uns als Pflicht, hier eine Schrift, die allerdings schon einen ziemlich großen Leserkreis gefunden hat, zu nennen. Es ist die von dem Hagener Gewerbeschutdirektor Dr. Holzmüller verfaßte: „Der Kampf um die Schulreform in seinen neuesten Phasen" (2. Aufl. Hagen 1890). Die Darstellung der verschiedenen Vereine und Parteien und die statistischen Nachweise über die ungemein starke Zunahme der Frequenz an den lateinlosen Schulen sind recht sehr zur Kenntnisnahme zu empfehlen, und nicht minder die Urteile und Schlußfolgerungen des Verfassers. Stimmen wir auch nicht mit Allem überein: in sehr vielen Punkten hat er nach unserer Überzeugung das vollkommen Zutreffende gesagt.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 30 Pf.)

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg sind erschienen:

Hilfsbücher für den geschichtlichen Unterricht in höheren Lehranstalten.

(1.) **Alte Geschichte** (für Quarta) bearbeitet von Dr. R. Abicht, Direktor des Gymnasiums in Oels i. S. Mit 3 Karten. gr. 8°. geb. 1 M. 20 Pf.

(2.) **Deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden** (für Untertertia) bearbeitet von G. Dittmar, Direktor des Gymnasiums in Cottbus. Mit 2 Karten. gr. 8°. geb. 1 M. 20 Pf.

(3.) **Die brandenburg.-preußische Geschichte seit 1648**, im Zusammenhang mit der deutschen Geschichte (für Obertertia) bearbeitet von G. Dittmar, Direktor des Gymnasiums in Cottbus. Mit 2 Karten. gr. 8° geb. 1 M. 20 Pf.

(4.) **Griechische Geschichte** (für Untersekunda) bearbeitet von Dr. R. Abicht, Direktor des Gymnasiums in Oels i. S. Mit 2 Karten. gr. 8°. geb. 1 M.

(5.) **Römische Geschichte** (für Obersekunda) bearbeitet von Dr. R. Abicht, Direktor des Gymnasiums in Oels i. S. Mit 1 Karte. gr. 8°. geb. 1 M.

In Vorbereitung sind:

(6.) **Geschichte des Mittelalters** (für Unterprima) bearbeitet von G. Dittmar, Direktor des Gymnasiums in Cottbus. Mit 2 Karten. gr. 8°.

(7.) **Neuere Geschichte** (für Oberprima) bearbeitet von G. Dittmar, Direktor des Gymnasiums in Cottbus. Mit 2 Karten. gr. 8°.

„Die Verfasser, zwei bewährte Gymnasialpädagogen und preußische Gymnasialdirektoren, haben es wohl verstanden, den Stoff der jedesmaligen Klassenstufe entsprechend zu bemessen und zu bearbeiten. Die Bücher sollen die Grundlage für die Erzählung des Lehrers bilden und zur Befestigung des in der Schule Erzählten dienen. Jedes Bändchen enthält auch einige Karten.

(Anzeiger für die neuste pädag. Litteratur.)

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg ist erschienen:

Dr. Heinrich Dittmar's Leitfaden der Weltgeschichte

für mittlere Gymnasialklassen, lateinische Schulen, Real- und Bürgerschulen, Pädagogien, Seminare und andere Anstalten. Neu bearbeitet von G. Dittmar, Direktor des Gymnasiums zu Cottbus. 10. Auflage. 8°. Ausgabe mit 7 Karten in Lwd. geb. 2 M. 80 Pf.

„Der „kleine Dittmar" gehört ja zu den anerkannt besten Schulgeschichtsbüchern; die fließende korrekte Sprache, die anziehende, klare Darstellung, die objektive, von Moralisieren freie Erzählung der Thatsachen, die praktische Auswahl und übersichtliche Gliederung sind die schönen und hohen Vorzüge des Werkes, welches wir in dieser Auflage angelegentlich empfehlen." (Schles. Schulzeitung.)

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg ist erschienen:

Lesebuch aus Sage und Geschichte

von Dr. R. Abicht, Direktor des Gymnasiums in Öls. I. Teil: Griechische Heldensagen für den Unterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten (Sexta). gr. 8°. 1 M. 25 Pf., geb. 1 M. 50 Pf. II. Teil: Biographische Geschichtsbilder aus alter und neuer Zeit für den vorbereitenden geschichtlichen Unterricht (Quinta). gr. 8°. 2 M., geb. 2 M. 40 Pf.

„. . . Die griechischen wie die deutschen Heldensagen sind trefflich erzählt. In den geschichtlichen Abschnitten des Werkes sind hervorragende Geschichtsschreiber benützt. Kein Lehrer der Geschichte wird das Buch ohne Befriedigung aus der Hand legen."

(Schul- und Kirchenbote.)

„. . . Bei der Behandlung der biographischen Geschichtsbilder ist, soweit dies thunlich war, der durch die Entwickelung der Ereignisse gebotene Zusammenhang hergestellt, was für die Förderung des geschichtlichen Sinnes der Schüler sich nützlich erweisen dürfte. Das Buch wird sich in den Schulen rasch und leicht einbürgern."

(Zeitschrift f. d. höhere Unterr.-Wesen.)

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg ist erschienen:

Neuhochdeutsche Grammatik mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht an höheren Schulen, zugleich als Leitfaden für akademische Vorträge. Von Dr. Ludwig Krauer, Prof. in Stuttgart. 2. Ausg. gr. 8°. brosch. 4 M., in Lwd. geb. 5 M.

„Es dürfte kaum eine wissenschaftliche, auf den Resultaten der neuesten Sprachforschung ruhende deutsche Grammatik geben, die sich so gut wie diese zum Gebrauch an höheren Lehranstalten qualifiziert. . . . ."

(Deutsches Literaturblatt.)

Mit einer Beilage von **Julius Groos'** Verlag in Heidelberg.

Das humaniſtiſche Gymnaſium.

Mitteilungen und Erörterungen,

in Verbindung mit nord- und ſüddeutſchen Schulmännern

herausgegeben von

Dr. G. Uhlig,
Direktor des Großh. Gymnaſiums in Heidelberg.

Viermal im Jahr erſcheinen je 2 Bogen.
Preis jährlich 2 Mark einſchließlich freier Zuſendung im Inland.
Inſerate: 30 Pf. für die geſpaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Bücher zur Beſprechung ſind direkt an den Herausgeber einzuſenden.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
und direkt unter Kreuzband gegen Voreinſendung des Betrags von
Carl Winter's Univerſitätsbuchhandlung in Heidelberg.

1890. Nr. 2.

Inhalt: Aus den Verhandlungen des preußiſchen, des bayeriſchen und des badiſchen Abgeordnetenhauſes. — Eingabe von Profeſſoren der Univerſität Halle. — „Über das Ziel und die Mittel des höheren Schulunterrichts" von Kromann, angezeigt von E. Sahlin. — „Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart" von *, angezeigt von H. Schiller. — „Fort mit Latein und Griechiſch?" von *, angezeigt von H. Schiller. — Einige Änderungswünſche. II. von U. — Briefkaſten.

Auch angeſichts der bevorſtehenden preußiſchen Unterrichts-Enquete ſcheint es noch von entſchiedenem Wert, genauer, teilweiſe dem Wortlaut nach, die Meinungsäußerungen über Fragen der Geſtaltung des höheren Schulweſens kennen zu lernen, welche vor einigen Monaten in dem preußiſchen, dem bayeriſchen und dem badiſchen Abgeordnetenhauſe erfolgten. Insbeſondere liefert die Vergleichung der Berliner, Münchener und Karlsruher Debatten unſeres Erachtens ſehr intereſſante Ergebniſſe. So haben wir diesmal vor Allem die Mitteilung unſerer Auszüge aus jenen Verhandlungen zu Ende geführt und Berichte über Vereinsverhandlungen, mehrere Bücheranzeigen und einige Artikel mit Änderungswünſchen zurückgeſtellt. Red.

Aus den Verhandlungen des preußiſchen Abgeordnetenhauſes.

(Fortſetzung.)

Abg. Dr. **Graf** (Geh. Sanitätsrat, nat.-lib.) fuhr nach den in Heft 1 S. 19 mitgeteilten Worten fort:

„Die Debatte vom 6. März vorigen Jahres iſt nicht ungünſtig für die Freunde des Gymnaſiums verlaufen. Hier im Hauſe ſind eigentlich von keiner Seite, vielleicht mit einer Ausnahme, Angriffe gegen dasſelbe erhoben. Alle anderen Redner waren der Meinung, daß das Gymnaſium eine gute Vorſchule für die Univerſität ſei. Dieſer Geſichtspunkt iſt nun jetzt um ſo mehr feſt zu halten, als ja nach den Erklärungen des Herrn Kultusminiſters in Zukunft nur ſolche prinzipiell aufzunehmen ſind, welche den ganzen Kurſus durchmachen wollen. Dieſem Zwecke, daß das Gymnaſium eine Vorſchule für die Univerſität ſein ſoll, ſind

alle andern Ziele unterzuordnen. Deshalb ſtellt ſich die Frage auch ſo: Iſt das Gymnaſium die beſte und richtigſte Vorſchule für die Univerſität? Nicht aber ſo: Iſt es die beſte Vorſchule für das praktiſche Leben? iſt nicht etwa für das letztere ein größeres Maß von naturwiſſenſchaftlicher und neuſprachlicher Kenntnis, die Kenntnis von Geſetzen, Verfaſſungsrecht, Nationalökonomie und ſo weiter, notwendig?"

„Meine Herren, ich ſtehe durchaus nicht auf dem Standpunkte, als ſei unſer jetziges humaniſtiſches Gymnaſium nicht etwa verbeſſerungsbedürftig. Der Punkt, auf welchen wir ſtets wieder zurückkommen müſſen, iſt die beſſere Fürſorge für die körperliche Entwickelung der Jugend auf den höheren Lehranſtalten. Es iſt hier mit Recht betont worden, daß drei Seiten der Erziehung zu berückſichtigen ſeien: die religiös-ſittliche, die wiſſenſchaftliche und die körperliche. Dann aber muß auch der letztere Faktor als gleichberechtigt anerkannt werden. Es kann ſich aber nicht darum handeln, ob wöchentlich vielleicht noch ein oder zwei Turnſtunden zugelegt werden ſollen, ob ein paar Sammerausflüge mehr oder weniger gemacht werden ſollen, ſondern es muß viel mehr auf eine ſyſtematiſche Abwechslung zwiſchen Körper- und Geiſtesarbeit hingedrängt werden, weil nur darin das wichtigſte Mittel gegen Überbürdung gefunden werden kann. Das Mittel iſt ein viel unbedenklicheres als das Herunterſchrauben der Anſprüche. Meine Herren, in dem Kadettenkorps, an welches ſich jener Königliche Erlaß richtet, iſt das ja ſchon der Fall. Aber ich habe im vorigen Jahre mit vollem Bedacht darauf hingewieſen, daß ich den obligatoriſchen Exerzierunterricht auf allen unſeren Schulen für ein ſehr wünſchenswertes Ziel halte."

„Der Herr Kultusminiſter hat im vorigen Jahre erwähnt, daß durch die Abſchaffung des griechiſchen Skriptums im Abiturientenexamen die vorwiegend grammatikaliſche Behandlung des griechiſchen Unterrichts im weſentlichen beſeitigt ſei. Nun bin ich darauf aufmerkſam gemacht worden, daß es doch nur teilweiſe der Fall iſt; das griechiſche Skriptum iſt zwar aus dem Abiturientenexamen verbannt, es iſt aber gelegt worden auf den Übergang von der Oberſekunda nach der Prima, und es ſoll als eines der Dokumente beim Abiturientenexamen vorgelegt werden. Rechnen Sie nun dazu, daß der griechiſche Unterricht nicht mehr wie früher auf der Quarta, ſondern auf der Tertia des Gymnaſiums beginnt, ſo iſt es ganz klar, daß der Lehrer, welcher ſeine Schüler dahin bringen will, daß ſie mit dem Abgange von der Oberſekunda zur Prima ein ordentliches griechiſches Skriptum liefern können, gezwungen iſt, die Lektüre der griechiſchen Schriftſteller auf der Sekunda nicht weſentlich zum Zwecke der Lektüre, ſondern zum Zwecke der Grammatik zu treiben. Weiter iſt mir die Klage über das Vorwiegen des Memorirſtoffs in der Geſchichte und Religion von vielen Seiten zu Ohren gekommen. So giebt es ja eine ganze Reihe Einzelheiten, die beſeitigt werden können und beſeitigt werden müſſen."

„Aber die Angriffe gegen das Gymnaſium außerhalb dieſes Hauſes ſind nicht verſtummt. Wenn auch die Reformpartei bald nach jenem 6. März ſich in zwei feindliche Lager geſpalten hat, ſo iſt doch der Anſturm gegen das Gymnaſium noch immer derſelbe geblieben. Ich will hier auf die Auslaſſungen der Herren Göring, Viereck und Preyer nicht näher eingehen; aber, meine Herren, was ſoll man dazu ſagen, wenn noch vor wenigen Tagen eines jener Reformblätter — ich glaube, es heißt Univerſitätszeitung — den Satz ausſprach: „Das Stockphilologentum verſündigt ſich in frevelhafter Weiſe an unſerer deutſchen Jugend." Nun, meine Herren, ich habe ſelbſt dieſe Art der Vorbildung genoſſen, — das iſt freilich leider ſchon lange her, — ich bin aber in den letzten Jahren doch in ſteter Berührung mit dem Gymnaſium geblieben; ich habe zwei Söhne, die kürzlich das Abiturientenexamen gemacht haben; ich habe bis jetzt noch nichts von einer ſolchen frevelhaften Verſündigung bemerkt; ich bin und bleibe der gymnaſialen Erziehung dankbar."

„Die Kampfesziele der Gegner ſind die alten; einesteils der Kampf gegen das Monopol des Gymnaſiums, und die völlige Umgeſtaltung des Unterbaues: die Einheitsſchule. Der Kampf gegen das Monopol wird ſchon ſeit einer Reihe von Jahren von den Realſchulmännern geführt."

Digitized by Google

Aus dem zunächſt folgenden Teil der Graf'ſchen Rede teilen wir nur mit, daß der Abg. zuerſt von der Berechtigungsfrage ſprach (iſt die Vorbildung, welche das Realgymnaſium gewährt, gleichwertig für die Univerſität?), dann von der Bedürfnisfrage (liegt ein Bedürfnis vor, die Gleichberechtigung zu gewähren?), und daß er bei Erörterung des erſteren Punktes bemerkte: die Vertreter der Realgymnaſien in dieſem Streite möchten die Gleichberechtigung auch dadurch zu beweiſen ſuchen, daß die bisherige Kampfesweiſe, die Art des Angriffes, das Herabſetzen der Gegner, die Lobhudeleien der eigenen Anhänger endlich aufhören.

Bevor Dr. Graf von der Einheitsſchule mit lateinloſem Unterbau ſprach, berührte er die lateiniſche Einheitsſchule und bezeichnete ſie als etwas, das er freudig begrüßen würde, wenn ſie möglich wäre; ob ſie aber möglich, ſcheine ihm allerdings ſehr fragtich. Auf die Bedenken gegen die Einheitsſchute mit lateinloſem Unterbau und ihr ſkandinaviſches Muſter kam Redner noch einmal in eingehender Weiſe am 21. Mai zurück, und wir übergehen daher ſeine Erörterung hierüber in der vorliegenden Rede. Er fuhr dann fort:

„Worauf unſere Reform in erſter Linie zu richten iſt, das iſt und bleibt die Vermehrung und Förderung der lateinloſen Anſtatten, ihr ſyſtematiſcher Ausbau mit der Fortbildung durch Oberrealſchuten und Fachſchulen, und ich kann meinem Kollegen Seyffardt in dem Wunſche nur beiſtimmen, daß gerade in dieſer Vermehrung und Förderung ein raſcheres Tempo beliebt werden möge. Sehr wichtig ſcheint mir dabei der Hinweis auf Sachſen, wo an jedem Orte, wo ein Gymnaſium ſich befindel, auch eine ſalche lateinloſe Anſtalt exiſtiert. Wohl weiß ich, daß der Ausführung dieſes Planes Hinderniſſe enlgegenſtehen. Denn neben der Berechtigungsfrage tritt immer noch der Einwand zu Tage, daß jene Anſtalten nicht ſo vornehm ſeien. Dieſer Einwand, meine Herren, wird ſich allmählich verlieren, je mehr die Eltern erkennen, wie wichtig ein abſchließendes Ziel einer Schute iſt. Dabei iſt ja nicht ausgeſchlaſſen, daß der Lehrplan in den unteren Klaſſen ſich dem Gymnaſiallehrplan ſa viel als möglich nähert, und daß überall, wa keine Lateinſchulen vorhanden ſind, das Latein für die Beſähigteren fakultativ getehrt werden kann, damit es für die Eltern an ſolchen Orten möglich iſt, ihre Kinder ſpäter in das Gymnaſium übergehen zu laſſen. Aber wir müſſen verlangen eine Scheidung ſalcher Anſtalten, welche für die Univerſilälen vorbereiten ſollen, und ſalcher, die für die Berufe des praktiſchen Lebens beſtimml ſind." . . . . .

„Meine Herren, das Inlereſſe unſeres Valkes an der Schule iſt ein großes und allgemeines. Die höchſten Güter ſtehen auf dem Spiele, die körperliche und geiſtige Wehrhaftigkeit der Nation. Wir werden allen Reformen, welche dieſe ſteigern können, gerne die Hand bielen, wir wallen aber nicht vergeſſen, daß die deulſchen Univerſlläten, die Stätten der deutſchen Wiſſenſchaft, welche bisher auf der gymnaſialen Vorbildung aufgebaut ſind, bis jetzt ihren würdigen Platz in der Well behauplel und den Vergleich mit dem Auslande nichl zu ſcheuen haben."

Abg. **Schmelzer** (Gymnaſialdirektor, nationallib.) begann damit, daß die drei ſeiner Fraktionsgenoſſen, welche bisher über die Berechtigungsfrage geſprachen, ganz verſchiedener Anſicht geweſen. Er ſelbſt will auf ſie nicht eingehen, ſondern einige Warte über fehlerhafte Unterrichlsmethoden ſprechen, die gegenwärtig herrſchen. Er giebt zu, daß die Endleiſtungen unſerer Gymnaſien und Realgymnaſlen ſehr anerkennenswerler Art ſind, aber meinl, daß wir bei Beſeitigung einzelner Fehler im Verfahren auf kürzerem Wege zu einem nach beſſeren Ziele kommen würden. Sodann ſpricht er zuerſt von Einſchränkung der Überſetzungen ins Lateiniſche, ausgehend van einer üblen Erfahrung, die er bei einer Stellverlrelung in der Oberſetunda ſeines Gymnaſiums mit dem eingeführten Übungsbuch gemacht. „Ich ließ die Sätze, die die Schüler durchgenommen, mir überſetzen und ſtaunte, wie das allerdings bei einem lüchtigen Lehrer Gelernte recht gul wiedergegeben wurde, erſchreckte aber eigentlich über den Inhall der Sätze, der das Begriffsvermögen 15 oder 16jähriger Knaben nach meiner Anſicht etwas überſchritt." Die böſe Folge ſatchen Mißſtandes ſei, daß die Schüler bloß auf die Farm ach-

teten, eine weitere, daß gerade viele fähige Knaben, die an der bloßen Beschäftigung mit der Form keinen Gefallen fänden, bei solchen Übungen träge würden. Weiter findet Herr Schmelzer eine Überbürdung der Schüler in vielem unnötigen grammatischen und metrischen Detail, das sie lernen müssen. „Der Knabe muß in den unteren Klassen schon lernen, daß der Stamm zu bonus bono sei, muß lernen: quia ist ein alter Ablativ von qui[1]), quod ist ein accus. sing. neutr. vom Pronominalstamm quo, mittelst Suffixes d gebildet .... Ebenso ist es in der Metrik. Es wird von dem Schüler im Abiturientenexamen eine genaue Metrik des Homer z. B. verlangt[?]. Es wird von ihm verlangt, daß er weiß, an welcher Stelle des Verses Homer zum Beispiel den Hiatus anwendet. Sie wissen, meine Herren, daß weiterhin die horazianischen Metra einen Hauptgegenstand der Prüfung in Latein im Abiturientenexamen sind[?]." Sodann über den griechischen Unterricht: „Es wäre meiner Ansicht nach wünschenswert, wenn seitens der Königlichen Schulbehörden einmal die Frage erörtert würde, ob wir heute nicht anfingen, das Griechische auf den Gymnasien in der Weise auszusprechen, wie es der Neugriechische ausspricht. Das Neugriechische ist von dem Altgriechischen sehr wenig unterschieden. Wenn man das Griechische, in dem Umfange, wie man es jetzt lehrt, auf den Gymnasien weiter lehrt und nur in Prima eine Stunde auf die neugriechische Grammatik nimmt, dann kann man die neugriechische Sprache damit recht gut auf den Gymnasien lehren. Wir gründen orientalische Seminare; die Weltsprache für einen großen Teil des Orients ist das Griechische. Ich glaube, wir würden sehr viel nützen, wenn wir diesen Unterricht in dieser Weise erteilen wollten.[2]) — Ich gehe auf die Naturwissenschaften über. Da heißt es immer, die müssen in den unteren Klassen gelehrt werden, damit die Beobachtungsgabe der Schüler herangebildet werde. Ich teile diese Ansicht nicht. Grund für eine weitere Heranziehung der Naturwissenschaften ist für mich ihre Bedeutung, welche sie für das soziale Leben unseres Jahrhunderts haben. Aber ich billige den Unterricht, wie er in den unteren Klassen gegeben wird, nicht. Dem Knaben im neunten und zehnten Jahre soll man noch die Achtung vor dem Lebendigen beibringen, nicht bloß die Achtung vor dem Leben des Tieres, sondern auch vor dem der Blume. Nun lehren wir die Kinder die Blume zerpflücken und das Tier töten zur Herstellung von Sammlungen; ich glaube, das ist nicht richtig." H. Schmelzer meint, man solle die naturgeschichtlichen Stunden aus den unteren Klassen in die oberen legen.

Im Weiteren behauptet Abg. Schmelzer dann, daß die Intimität zwischen Lehrer und Schüler geringer werde und die Schüler zu wenig zum Idealismus angeleitet würden, und sucht den Grund zum Teil auch in dem Unterrichtsverfahren. Als Heilmittel des Übels giebt er zunächst an: „Beseitigt einen großen Teil der Lehrbücher und macht dadurch dem Schüler und und besonders dem Lehrer den Unterricht unendlich schwerer." Durch die Lehrbücher verlernt der Schüler mit seiner ganzen Aufmerksamkeit am Munde des Lehrers zu hängen. „Ferner verlange ich eine viel bessere Vorbereitung der Lehrer auf den einzelnen Unterricht, wie

[1]) Den Stamm von bonus zu lehren, ist ja wohl nicht ganz unnützlich, wenn man, wie das doch vorkommt, den Schüler die Deklinationsformen nicht bloß gedächtnismäßig lernen läßt. Wo aber der Knabe die Weisheit, daß quia ein alter Ablativ von qui sei, lernen muß, wäre interessant zu erfahren.

[2]) Herr Schmelzer kommt auf diese Vorschläge mit Vorliebe zu sprechen. Die Nützlichkeit der Kenntnis des Neugriechischen leugnen wir durchaus nicht. Aber das litterarische Neugriechisch, auch das der Zeitungen, kennen zu lernen, dazu braucht man in der That nicht eine wöchentliche Stunde in der Prima, die der Kenntnisnahme der klassischen griechischen Litteratur zu entziehen außerdem nicht verantwortet werden könnte. In einer einzigen Stunde ferner ist es möglich, die heutige Aussprache zu erlernen, wenn man seine Zunge an das scharfe und das weiche englische th gewöhnt hat. Sehr erhebliche Schwierigkeiten aber würde die neugriechische Aussprache (von der Frage ihrer Übereinstimmung mit der altgriechischen wollen wir einmal ganz absehen) dem Anfangsunterricht bereiten, insbesondere wegen des lautlichen Zusammenfallens von η, ι, υ, ει, οι, υι. Und wenn wir auch auf detaillierte metrische Kenntnisse der Schüler gern verzi[illegible] überhaupt die altgriechischen Verse rhythmisch gelesen werden, das möchte doch [illegible]elzer nicht aufgeben? Sollte er nicht wissen, daß dies durch die neugrie[illegible]schlossen ist?

dieſe Vorbereitung bisher ſtattfindet.“ Schmelzer führt das am Geſchichtsunterricht aus und giebt aus der eigenen Praxis ein Beiſpiel, welche Wirkung eine gut vorbereitete Geſchichtsſtunde üben könne.[1]) Wenn aber die Forderung beſſerer Vorbereitung erfüllt werden ſolle, ſo müſſe der Lehrer von den vielen Arbeiten, die heute auf ihm laſten, einigermaßen erleichtert werden.

Herr **von Goßler** äußerte ſich zuerſt über die Aſcenſion der Lehrer an den höheren Lehranſtalten und über die Unbeſchäftigtheit von Kandidaten und ging dann zu Fragen der Organiſation des Unterrichts über: „Ich will mit kurzen Worten auf das Programm eingehen, welches ich mir im vorigen Jahre geſetzt, und welches ich unverrückt im Auge behalten habe. Der erſte Punkt, den ich unter Ihrer Zuſtimmung aufſtellte, war der, daß man durch ein ſorgfältiges Zurückdrängen der Entwickelung der Gymnaſien in Beziehung auf ihre Zahl und ihre Ausgeſtattung, durch Vorſicht bei Neugründungen, durch Bevorzugung der lateinloſen Schulen mit kurzer Unterrichtsdauer zu Ungunſten der Latein treibenden gymnaſialen Lehranſtalten vorgehen ſollte. Es iſt ja nicht zu erwarten, daß dieſes Bemühen, welches mich ſeit einem Jahre beherrſcht, ſehr raſch reife Früchte trägt. Aber im großen und ganzen kann ich doch zu unſerer allſeitigen Beruhigung mitteilen, daß in dem ungeſunden Andrang zu unſern höheren, namentlich gymnaſialen Bildungsanſtalten ein Stillſtand eingetreten, vielleicht ſogar ſchon eine Beſſerung zu verzeichnen iſt. — Ich habe hier nur die Gegenüberſtellung vom Jahre 1883 zum Jahre 1889. Wir hatten im Jahre 1883 253 Gymnaſien, jetzt ſind es 267; wir hatten 36 Progymnaſien, jetzt 40; zuſammen 289 gymnaſiale Anſtalten, jetzt 307. Die Schülerzahl hat ſich aber nur um ein ganz geringes vermehrt, und zwar iſt im Verhältnis zum Steigen der Einwohnerzahl ein erheblicher Rückgang zu verzeichnen. Denn während wir im Jahre 1883 im ganzen 83,572 Schüler zählten, haben wir jetzt nur 83,786 Schüler; das giebt ein Plus von nur 214 Schülern im Zeitraum von ſechs Jahren. Das iſt ein über alles Denken günſtiges Verhältnis im Vergleich zu der Zeit von Anfang der ſiebziger Jahre bis in die Mitte der achtziger Jahre. — Bei den Realgymnaſien iſt ein Rückgang zu verzeichnen: Realgymnaſien und Realprogymnaſien ſind im Jahre 1883 geweſen 176, jetzt 171; es bedeutet das einen Rückgang von 890 Schülern. Die realiſtiſchen Bildungsanſtalten dagegen ſind von 49 auf 58 geſtiegen, ihre Schülerzahl hat ſich um 6445 vermehrt. — Wenn ich die Geſammtſchülerzahl zwiſchen 1883 und 1889 vergleiche, ſo zeigt ſich, daß im Jahre 1883 in allen höheren Anſtatten zuſammen 132,414 Schüler waren und im Jahre 1889 138,966, ſo daß ein Plus von 6549 [6552] zu verzeichnen iſt. Dieſe werden aber faſt gänzlich abſorbiert durch das Mehr der Schüler auf realiſtiſchen Anſtalten im Betrage von 6445, ſo daß nur 104 Schüler auf den gymnaſialen und realgymnaſialen Anſtalten im Jahre 1889 mehr ſind, als 1883. Eine ſo günſtige Relation haben wir bisher noch nicht gehabt. — Was ſpeziell die höheren Bürgerſchulen anbetrifft, ſo haben ſich deren Schüler im Laufe von 6 Jahren um 3200 vermehrt.“

Auf die Lehrplanfragen ging der Miniſter abſichtlich nicht näher ein, da ganz andere Geſichtspunkte eintreten könnten, wie bisher, wenn es gelinge, einen Gymnaſiallehrplan aufzuſtellen, ohne Rückſicht nehmen zu müſſen auf die, welche die Einjährigenberechtigung zu erwerben haben. In der folgenden Auseinanderſetzung über das Unterrichtsverfahren finden ſich die Worte:

„Jeder hat gewöhnlich nur eine einzige Anſtalt vor Augen, diejenige, in der er ſelbſt geweſen iſt, oder diejenige, in die er ſeine Kinder geſchickt hat; nur geſprächsweiſe hat er die eine

[1]) Da Redner ſeinem Verfahren eine Art vorbildlicher Bedeutung zuſchreibt, wollen wir doch ſeine bezügliche Ausführung hier genau mitteilen. „Ich trug in einer Quarta vor vielleicht 25 Jahren die Schlacht bei Marathon vor, hatte mir zu dem Zweck den Herodot durchgeleſen, und unwillkürlich folgte ich in der Darſtellung dem alten klaſſiſchen Schriftſteller und ſchloß damit: Nach der Schlacht kamen die Spartaner nach Athen, die Athener führten ſie auf das Schlachtfeld, die Spartaner lobten die That der Athener und gingen nach Hauſe. Dieſe Worte haben mir in den nächſten Stunden die Schüler alle wieder mitgeteilt; das war das gute klaſſiſche Beiſpiel des Herodot, und ich habe dieſe Worte nachher in der Setunda, wo ich wieder den Unterricht nach einigen Jahren hatte, von denſelben Schülern wieder zu hören bekommen.“

oder die andere kennen gelernt. Wir rechnen mit hunderten von Anſtalten, und ich, der ich das Glück habe, öfters in die Anſtalten hineinzukommen, kann verſichern, daß dieſe Bilder ſo mannigfaltige und verſchiedene ſind, daß es mir immer ſchwer wird, aus allen dieſen Eindrücken eine ſichere Diagonale zu ziehen. Das müſſen wir feſthalten, — das iſt auch der Altenſtein'ſche Gedanke — die Individualität der Lehrer muß man immer berückſichtigen; es iſt dort [in Altenſteins Verfügung v. J. 1837] auch feſtgeſtellt, daß niemals der Lehrer Profeſſor ſein ſoll, daß niemals die Univerſitätslehrweiſe in die Gymnaſien herabgezogen werden ſoll; aber einem Lehrer ſeine Individualität zu verkümmern, ihn zu einem Schablonenmenſchen zu machen, das iſt vollkommen unmöglich, und da muß man unter Umſtänden fünf gerade ſein laſſen."

Über die beabſichtigte Enquete äußerte ſich Herr von Goßler:

„Ich habe verſchiedene — ich kann wohl ſagen — Angriffe erfahren, als ob eine ſolche Enquete unnützlich wäre, und Herr von Schenckendorff wies mit einem gewiſſen Stolz auf die 23,000 Herren hin, die im vorigen Jahre dieſe Petition hier vorgetragen haben. Meine Herren, in die 23,000 iſt ein tiefer Spalt eingeriſſen, und das war dasjenige, was mich neulich zu der Äußerung beſtimmte: dieſer große gewaltige Reformverein iſt in zwei Teile auseinander gegangen. [Zurufe des Abgeordneten von Schenckendorff]. Der eine iſt tot? Na bitte, die Toten beſuchen mich alle Woche einmal. Die Toten haben auch eine eigene Zeitſchrift. Ich weiß nicht, ob ſie Geld abwirft, aber ich habe den Eindruck, ſie ſind immer noch ganz vergnügt und munter. Ich will noch ein Mißverſtändnis, welches, glaube ich, nach dem Wortlaut meiner neulichen Rede aufkommen könnte, beſeitigen. Ich beabſichtige, die Gegner einzuberufen, nicht, damit ſie ſich gegenſeitig tot machen ſollen, ſondern ich will Seiner Majeſtät den Vorſchlag unterbreiten, dafür zu ſorgen, daß man typiſche Vertreter der einzelnen Richtungen hat, die untereinander Gegner ſind, nicht, daß ich ſie dazu benutze, um eine ſolche Verwirrung herbeizuführen, daß man ſchließlich ſagt: es iſt das beſte, es bleibt beim alten. Es iſt aber, glaube ich, viel richtiger, die Toten und die Lebendigen ſprechen ſich zu einander aus, nicht in großen Volksverſammlungen, ſondern in einer parlamentariſch geleiteten Enquetekommiſſion."

Am Schluß ſeiner Rede ſprach der Miniſter über weitere Hebung der körperlichen Tüchtigkeit unſerer Jugend und bemerkte unter Anderem:

„Es turnt ſich in den Hallen gut, ſehr viel beſſer; aber für die Unterrichtsverwaltung, welche die körperliche Entwickelung im Durchſchnitt zu verfolgen hat, iſt gar kein Zweifel darüber, daß die Hallen nur als Ergänzung einzutreten haben dann, wenn die Witterungsverhältniſſe es nicht ermöglichen, im Freien zu turnen. Ich weiß ſehr wohl, man kann nicht ſo elegant, nicht ſo gewandt draußen turnen, man hat nicht die ausgezeichneten neueren Geräte, die im Freien keinen Beſtand haben, aber es iſt doch richtiger, im Freien zu turnen. Ich habe dieſen Geſichtspunkt meinerſeits bei einzelnen praktiſchen Veranlaſſungen früher allmählich, in neuerer Zeit ſyſtematiſch zur Geltung gebracht. Leider iſt die Koſtenfrage auch hier eine ſehr unbequeme. Ich halte da, wo ich es vermag, bei Gymnaſien, vor allem auch bei Lehrerſeminarien an der Regel feſt: keine Halle ohne Platz, die Einrichtung der Halle mit beſonderem Schutz gegen ſchädliche Einwirkungen ... Ich habe verſucht, dahin zu wirken, daß bei allen Einrichtungen, bei meinen Reviſionen vor allen Dingen, in verſchiedenen Gemeinden immer Nachdruck gelegt wird auf gute Ventilation und auf gute Einrichtung zur Beſeitigung des Staubes. Das geſchieht mit einer Vorrichtung, indem man nicht den Boden naß macht, ſondern durch eine Sprühvorrichtung, die den Luftraum mit Feuchtigkeit erfüllt; dadurch fällt der ſuspendirte Staub zu Boden und wird auf längere Zeit unſchädlich. Aber das genügt alles noch nicht, meine Herren; wir brauchen vor allen Dingen noch mehr freie Plätze. Nun iſt es ja ſehr ehrenvoll, daß alles vom Staat erwartet wird; überall wird gewünſcht, der Staat ſoll es machen. Aber ich glaube, in vielen Städten läßt es ſich doch — ich möchte blos an Görlitz erinnern — auch in beſcheidenen Verhältniſſen mit geringen Mitteln durch die freie Thätigkeit der Bürger herbeiführen, oder durch die Mitwirkung der Kommune."

Abg. Stöcker (Hofprediger, konſervativ). Nach der Bemerkung, daß die Antike nun doch einmal die Grundlage der eigentümlichen deutſchen Bildung ſei und das, mit dem Chriſtentum

verbunden, auch bleiben werde, äußerte er gegenüber einem Warte des Abg. Dr. Arendt von Überschätzung der Gelehrsamkeit:

„Man kann auch die gelehrte Bildung unterschätzen und das ist jetzt vielfach bei der antiken der Fall. [Beifall.] Ich muß doch sagen, ich würde geistig ärmer sein, — und sehr viele von den Herren im Hause werden dasselbe Gefühl haben — wenn ich die griechischen Klassiker Homer, Thucydides, Sophokles, Demosthenes und Plato nicht in der Ursprache gelesen hätte. Das Lesen allein macht es ja freilich nicht. Aber ich erinnere meinen alten Schulfreund, den Herrn Abgeordneten Schmelzer, daran, daß wir unvergeßliche Lehrer hatten, welche uns das Verständnis und die Liebe zur Antike in das Herz prägten. Das muß ja hinzukommen, damit die alte Welt uns erst befruchtet. Aber ohne dieselbe eine gründliche Bildung zu erlangen, ist noch immer schwer. Seit 400 Jahren ist unser ganzes Geistesleben mit den Elementen der antiken Kultur durchzogen. Ich wüßte nicht, wie man Theologie, Jura, Philosophie studieren sollte, ohne eine gründliche Kenntnis der alten Sprachen. Mit der Medizin ist es ein wenig anders. — Gewiß kann und muß in dem Betrieb der Sprachstudien viel geändert werden. Ich verwerfe die Versmacherei, wie die grammatikalische Haarspalterei durchaus; ich gebe auch den lateinischen Aufsatz und das Übermaß von Exerzitien preis. Aber daß es gleichgültig sei, ob man die alten Schriftsteller in der Ursprache oder in der Übersetzung liest, das werde ich niemals zugeben. — Was uns an der Antike so durchaus wohl thut, ist der Umstand, daß wir es hier mit einer abgeschlossenen Welt zu thun haben, in welcher wir von der Unruhe der Gegenwart gleichsam ausruhen können. Diese Welt zeigt uns zugleich das Höchste, wozu der Menschengeist ohne Offenbarung aufsteigen kann. Die Vergleichung derselben mit der Kultur, welche aus dem Christentum stammt, ist eine der fruchtbarsten Aufgaben der Bildung, auf die der Menschengeist bei seiner Ausbildung nicht verzichten kann. Wie der Bildhauer immer und immer wieder zu Phidias und Praxiteles zurückkehren wird, um die Schönheit zu studieren, so wird auch die Wissenschaft immer wieder zu der Tiefe der Antike zurückkehren müssen. Hier sind geniale Anlagen einer höhern Welt zum schönsten Ausdruck gekommen, die Gott selbst in die Völker gelegt hat. Das läßt sich durch nichts ersetzen, das ist in der Geistesgeschichte nur einmal vorhanden. Ich wüßte wirklich nicht, wo anders man den Zauber und die Kraft der antiken Welt von neuem finden sollte; ich möchte dieselbe nicht entbehren. — Ich glaube, daß man bei Beurteilung dieser Dinge vielfach irrt, weil man die Masse des angeeigneten Wissens betont, sei es des klassischen Stoffes, sei es der Realien. Ein Übermaß ist auf beiden Gebieten gleich schädlich. Und, offen gestanden, finde ich eine Überschätzung des gelehrten Wissens viel weniger auf dem Gebiete der klassischen Litteratur als auf dem der realen Wissenschaften .... Bei aller Größe und Herrlichkeit unseres deutschen Schulwesens möchte ich es doch für einen Fehler halten, daß wir überhaupt zu viel darnach trachten, Schüler und Schülerinnen schon während der Schulzeit mit allem möglichen Wissenwerten für die ganze Lebenszeit auszurüsten. Dadurch kommt in unser ganzes Schulwesen eine Überhäufung mit Stoff. Für mich wäre es das Ideal eines Schulwesens, den Geist so lernbegierig wie möglich und zugleich so lernfähig zu machen, daß er geschickt wäre, die Kräfte, die er an dem einen Stoff erprobt hat, auch an dem andern zu üben."

Dr. **Enneccerus** (Prof. d. Rechte, nat.-lib.): „Ich habe nichts einzuwenden gegen eine ganze Reihe von Einzelreformen im Gymnasialwesen. Ich glaube, daß die griechische Grammatik erheblich beschränkt werden kann, und daß das Ziel des Gymnasiums, soweit das Griechische beibehalten wird, nur darin liegen könnte, griechische Schriftsteller zu verstehen. Was aber die lateinische Grammatik anbetrifft, so bin ich doch etwas anderer Meinung als unser verehrter Herr Kollege Schmelzer. Ich glaube, daß es gar keine bessere Schule des Denkens giebt, als schwierige Gedanken, wie sie in den höheren Klassen der Gymnasien verständlich sind, nicht nur aus einer fremden Sprache ins Deutsche, sondern auch aus dem Deutschen in eine fremde Sprache zu übersetzen. Es wird durch nichts mehr die wirkliche klare Erfassung eines Gedankens, die Scheidung dieses Gedankens von der Form geweckt, als dadurch, daß man genötigt ist,

diesen selben Gedanken in eine oft ganz wesentlich verschiedene Form zu gießen. — Ein starkes Zurückdrängen der alten Sprachen und der alten Geschichte halte ich für höchst bedenklich. Herr Stöcker hat das im allgemeinen so treffend ausgeführt, daß ich nur wenige Worte hinzuzufügen brauche. Die Wurzeln unserer Geistesbildung beruhen eben zu einem sehr großen Teile im Altertum, unsere Kunst ruht auf der griechischen und römischen, unser Recht ruht zum allergrößten und zum wichtigsten Teil auf dem römischen, so daß es ohne Kenntnis des römischen Rechts nicht verstanden werden kann. Unsere Philosophie zieht noch jetzt Nahrung aus der griechischen Philosophie. Aber vor allen Dingen unsere eigene beste nationale Litteratur ist so eng mit dem antiken Geiste, mit dem gesammten Wissen, das uns das Altertum überliefert hat, verbunden, daß es nicht möglich ist, unsere eigenen Schriftsteller, einen Goethe, einen Schiller zu verstehen, ohne eine tüchtige Kunde des Altertums. — Die Resultate unserer jetzigen humanistischen Bildung sind denn doch auch nicht unbefriedigend. Deutschland nimmt eine achtunggebietende Stellung ein in der Wissenschaft wie im praktischen Leben; und wenn es auch richtig ist, daß wirklich hervorragende Begabung auch ohne viele Schulkenntnisse sich im Leben durcharbeiten versteht, so glaube ich doch, wird kaum ein einziger hier im Hause sein, der das nicht zugiebt, daß bei gleicher Begabung, bei gleichem Streben derjenige, der eine tüchtige Schulbildung und zwar eine humanistische Schulbildung mit sich bringt, einen großen Vorteil hat gegenüber den anderen."

Zuletzt besprach die Organisation des höheren Unterrichts Abg. **Sombart** (Zentrallandwirtschaftsdirektor a. D., nationallib.).

Er wies zunächst darauf hin, daß durch die neuen Lehrpläne vom Jahre 1882 der Lateinunterricht der Realschulen I. Ordnung oder Realgymnasien um 10 wöchentliche Stunden vermehrt worden sei. „Ich hatte aber gehofft, und mit mir viele andere, daß durch dieses Auferlegen von 10 Lateinstunden in den Realgymnasien nun auch eine höhere Berechtigung dieser Schulen eintreten würde, denn die Berechtigung, die sie im Jahre 1870 erhalten haben für das Studium der Mathematik, der Naturwissenschaft und der neueren fremden Sprachen, ist seit 1882 nicht erhöht, und infolge dessen sehe ich zu meinem Bedauern eine große Abnahme der Abiturienten von diesen Anstalten."

Weiterhin: „Bei der Organisation, die durch die Allerhöchste Kabinetsordre vom 13. Februar für das Kadettenkorps erlassen, ist es mir äußerst erwünscht, daß danach der Lehrplan durch Sichtung des Memorirstoffes vereinfacht, daß gründliches Wissen herbeigeführt werden soll, daß das Deutsche mit der deutschen Geschichte den Mittelpunkt des Unterrichts bildet, und daß — was mich ganz besonders angenehm berührt — in der Ordre das Wort „Latein" nicht vorkommt, daß es vielmehr am Schluß heißt: es wäre erwünscht, mit einer neuen Fremdsprache den Unterricht auf der untersten Stufe zu beginnen."[1])

Hieran knüpfte Abg. Sombart die Mitteilung, daß er seit Jahren dem Realschulmännerverein angehöre, aber sich nichtsdestoweniger im vorigen Jahre auch dem Reformverein angeschlossen habe, der beabsichtige, einen sogenannten Unterbau für die Gymnasien und Realgymnasien ins Leben zu rufen. „Lassen Sie mich mit wenigen Worten die Idee aussprechen, die unserer Reform zu Grunde liegt. Es soll mit Französisch statt mit Latein in den untersten Klassen angefangen werden. Meine Herren, das steht auch in der Allerhöchsten Kabinetsordre vom 13. Februar dieses Jahres. Es ist das für mich ein Kardinal- und Angelpunkt, denn dadurch erreichen wir auch das, was der Herr Minister mit den vielen lateinischen Stunden in seinen Lehrplänen beabsichtigte. Hiernach wird in Sexta und Quinta nur Französisch gelehrt, um Gedankenzucht und Sprachenzucht gemeinsam mit dem Deutschen zu üben. Und erst in Quarta beginnt die zweite fremde Sprache, fakultativ Latein oder Englisch, während alle übri-

[1]) Dies und was Redner weiterhin über diesen Punkt sagt, hat er wunderbarerweise aus folgenden Worten des Kaiserlichen Erlasses herausgelesen: „Im Unterricht der neueren Fremdsprachen ist von den ersten Stufen an die Anregung und Anleitung der Kadetten zum praktischen Gebrauche der Sprachen im Auge zu behalten."

Digitized by Google

gen Fächer innerhalb der ersten 6 Jahre gleich sind. Dann wäre nach meiner Meinung der Unterbau mit zwei neuen Sprachen vollkommen hergestellt. Der Schüler würde nach sechs Jahren mit einem abgerundeten Wissen und dem Abiturientenzeugnis in das Leben treten, und für die breiten Schichten unseres Erwerbsstandes, der doch dem heutigen Staate den eigentlichen Charakter aufprägt, wäre damit das, was wir wünschen, erreicht. In den drei oberen Klassen — im Obergymnasium — könnte dann das Französische fortfallen und statt dessen Griechisch mit Energie getrieben werden, so daß mit einem neunjährigen Kursus der Schüler zur Universität reif entlassen würde."[2])

In der Sitzung vom 21. März wurde die Vorlage der Regierung über die Errichtung der pädagogischen Seminare diskutiert. Dieser Plan, welcher durch eine besondere Denkschrift begründet war, hatte wegen der für seine Verwirklichung nötigen Mittel der Budgetkommission, nicht der Unterrichtskommission, vorgelegen. Daß sie wenigstens auch von der letzteren hätte behandelt werden sollen, war ein von mehreren Abgeordneten ausgesprochener Gedanke.

Berichterstatter Abg. Dr. **Mithoff** bezeichnet kurz das Projekt, wonach zu den 11 bereits bestehenden von den Universitäten losgelösten praktisch-pädagogischen Seminaren für Kandidaten des höheren Schulamts noch 70 neue geschaffen werden sollen, damit im Ganzen Seminareinrichtungen für 484 Kandidaten bestehen. Je 6 der letzteren sollen an 70 höheren Schulen der Leitung des Direktors und zweier Lehrer für ein Jahr überwiesen werden: erst nach diesem zwischen theoretischer und praktischer Anleitung geteilten Seminarjahr tritt der Kandidat in das rein praktische Probejahr ein. Die Budgetkommission erkennt an, daß die Forderung der Regierung für die Remuneration der Direktoren und Seminarlehrer und für die Kosten ihrer teilweisen Vertretung außerordentlich mäßig sei. Sie beantragt auch die Bewilligung einer später wegfallenden Summe von 60,000 M., die dazu bestimmt ist, diejenigen unbemittelten Kandidaten während des Seminarjahres zu unterstützen, welche sich jetzt einer längeren praktischen Ausbildung unterziehen müßten, als sie bei Antritt ihrer Studienzeit voraussetzen konnten.

Abg. **von Schenckendorff** bemerkt, daß die geplante Maßregel in den fachmännischen Kreisen mit einem wirklichen Enthusiasmus aufgenommen sei, und er trete diesem Urteil gern bei. Bezüglich der in der Denkscheift erörterten Frage, ob Gymnasialseminare, wie sie die Regierung vorschlage, oder Universitätsseminare, welche die praktische Ausbildung schon in die Studienzeit legen, den Vorzug verdienen, meint Redner, daß schon ein praktisches Bedenken gegen die Universitätsseminare spreche, die Unmöglichkeit, die große Zahl der Kandidaten sämtlich in solchen auszubilden. Da man aber mit den akademischen Seminaren in Leipzig und Jena durchaus beachtenswerte Erfahrungen gemacht habe, so empfehle es sich vielleicht, wenn erst an unseren Universitäten selbständige pädagogische Lehrstühle eingerichtet und mit Männern, welche längere Zeit in der Schulpraxis thätig gewesen, besetzt worden sind, dann hie und da auch an Universitäten eine Übungsschule einzurichten, um vor Einseitigkeit der Erfahrung geschützt zu bleiben. Weiterhin wünscht der Redner, daß die Regierung in Bezug auf das von den Direktoren einzuschlagende Verfahren nicht zu viel reglementieren möchte und daß bei der Ausbildung der jungen Lehrer in den Seminarien den Gefahren des Fachlehrersystems entgegengearbeitet werde.

Abg. Dr. **Kropatscheck** erklärt: wenn von der Regierung jeweils 70 Direktoren mit den dazu gehörigen Seminarlehrern gefunden würden, die voll im Stande seien, die schwere ihnen gestellte pädagogische Aufgabe zu lösen, so sei damit den preußischen Schulen zugleich ein in

---

[2]) Der Stundenplan des Herrn Sombart weicht von dem, welchen der Reformverein vorgeschlagen hat, in drei Punkten ab: S. will das Griechische erst in Obersekunda, nicht schon in Untersekunda beginnen; dagegen das Lateinische schon in Quarta, nicht erst in Untertertia; und er will das Französische von Obersekunda an fallen lassen. — Den Beginn des lateinischen Unterrichts hat jetzt nach V zu legen empfohlen Lattmann, nach IV Sombart, nach Unter III der Reformverein, nach Unter II die zweite Kammer in Stockholm, nach Ober II Göring, nach Unter I Kromann. Der Vorschlag für Ober III und der für Ober I fehlen noch, wenn wir uns recht erinnern.

hohem Grade ehrendes Zeugnis ausgestellt. Zweitens bemerkt er, daß die zur Remuneration der Direktoren und Seminarlehrer und zu den Stellvertretungskosten geforderten Summen so niedrig seien, daß er seine Verwunderung nicht unterdrücken könne. Er hätte eine etwas reichlichere Dotation für die schwere Arbeit gewünscht.

Abg **Schmelzer** kann nicht bestätigen, daß ein großer Jubelruf durch die Lehrerwelt in Folge dieses Vorschlags gehe. Er habe ängstliche Briefe bekommen. Von einem Kollegen sei er gefragt worden, ob er, auch wenn er seine ganzen wissenschaftlichen Privatarbeiten bei Seite setze, die Arbeit, welche die Denkschrift einem Direktor zumute, würde übernehmen können. Er habe geantwortet: er würde es wahrscheinlich nicht können. Durch zwei weitere Bedenken, welche Redner äußert, wird der Regierungskommissar Geh. Oberregierungsrat Dr. **Wehrenpfennig** zu folgenden Erklärungen veranlaßt. Wenn der Kandidat vor dem Eintritt in die zweijährige praktische Vorbereitung seine wissenschaftliche Prüfung bedingungslos bestanden haben soll, so ist dabei ebenso an das bedingungslose Lehrerzeugnis gedacht, wie an das bedingungslose Oberlehrerzeugnis. Den Mann aber, der sein theoretisches Examen noch nicht voll bestanden hat [sondern sich auf eine Ergänzungsprüfung vorbereiten will], gleichwohl zum Seminarjahr zuzulassen, würde nichts anderes heißen, als das Seminarjahr schwer schädigen. Wenn ferner die Versagung der Anstellungsfähigkeit wegen pädagogischen Ungeschicks oder Unfleißes oder sittlicher oder körperlicher Mängel erst nach Verfluß der beiden Jahre praktischer Vorbereitung, nicht schon früher erfolgt, so liege darin keine Härte, sondern Milde. Gegenüber einem von dem Abg. Dr. **Perger** geäußerten Bedenken bemerkt der genannte Kommissar, daß keine der zu seminaristischen Übungen gewählten Anstalten diese Aufgabe dauernd haben, sondern daß ein gewisser periodischer Wechsel stattfinden solle.

Am 21. Mai verhandelte das Haus über die Petition des Vorsitzenden des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins, Direktors Dr. Schauenberg in Krefeld, betr. die Berechtigung der Abiturienten der Realgymnasien zu allen Studien und Staatsprüfungen.

In der Kommission für das Unterrichtswesen wurde mit 9 gegen 6 Stimmen der Antrag des Ref., Abg. **Seyffardt** (Fabrikbesitzer, nat.-lib.), angenommen, die Petition der Staatsregierung zur Berücksichtigung zu überweisen. Derselbe wurde von dem Berichterstatter mit Hinweis auf den gedruckten Kommissionsbericht kurz begründet. Dagegen sprachen Abg. Dr. **Graf** (Geh. Sanitätsrat, nat.-lib.) und Abg. Dr. Kropatscheck (Oberlehrer a. D., konserv.). Aus der Rede des ersteren heben wir die Stelle heraus, in welcher er sich über die schwedischen höheren Schulen äußerte. Er hatte bemerkt: „Die Vertreter der Realgymnasien sagen: erst die Berechtigungen, dann die Reformen; wir aber sagen umgekehrt: erst die Reformen, erst wissen, worauf es hinaus soll, dann können wir über Berechtigungen sprechen. Wer bürgt uns dafür, daß nach Erlangung jener Berechtigungen nicht das Bischen Latein noch so vermindert wird, daß das Realgymnasium der schwedischen Schule ganz bedenklich ähnlich sieht?" Er fuhr dann fort: „Auf dieses schwedische Schulwesen ist hier so oft verwiesen worden, es spielt bei der ganzen Frage eine so hervorragende Rolle, es ist das Ideal des großen Reformvereins, welcher mit dem Realschulmännerverein in nächster Beziehung steht, daß ich deshalb hier kurz darauf zurückkommen muß. In der Debatte vom 20. März hatte ich geäußert, daß die praktischen Erfahrungen, welche in den genannten Ländern gemacht worden sind, nicht gerade ermutigend seien; daß dort allgemeine Unzufriedenheit herrsche und daß von dem Ministerium in Schweden eine Vorlage gemacht worden sei, nach welcher der Beginn des Lateinischen von Untertertia nach Quarta verlegt werden solle. Die Lehrer in Schweden — führte ich aus — haben sich mit großer Majorität dafür erklärt; auch sie sagen, die Leistungen im Lateinischen seien ungenügend; viele verlangen auch die zeitigere Einführung des Griechischen. Andere dagegen wünschen das Latein

gänzlich zu beseitigen und verlangen besondere Anstalten für die praktischen Berufsarten eingeführt zu sehen,[1]) womit das ganze Prinzip der Einheitsschule wieder verlassen wäre."

Redner kommt nun auf einen Artikel der „Täglichen Rundschau" zu sprechen, in welchem behauptet werde, daß seine Ausführungen in Betreff des schwedischen Schulwesens so ziemlich sämtlich den thatsächlichen Verhältnissen widersprächen. „Der Artikel führt aus, daß vor kurzem der schwedische Kultusminister Wennerberg der zweiten Kammer des schwedischen Reichstags eine die Schulreform betreffende Vorlage habe zugehen lassen, in der mit keinem Wort davon die Rede sei, daß die Einheitsschule sich nicht bewährt habe. Der Minister tadle die übermäßige Betonung der lateinischen Grammatik und fahre dann fort, daß man unter dem ängstlichen Bemühen, solche Dinge, wie den rechten Gebrauch von quin und quominus ꝛc. zu beachten, die überwältigende Beredsamkeit in Ciceros Reden, die edle Schönheit in Virgils Versen und die kernige Kraft in Tacitus' Auslassungen ganz übersehen habe. Der Minister will ferner künftig bei der Reifeprüfung an Stelle der Übersetzung ins Lateinische eine Übersetzung aus dem Lateinischen treten lassen, und er will den Beginn des Lateinischen, beziehungsweise Englischen in Untertertia, den des Französischen in Obertertia und den des Griechischen in Untersekunda beibehalten. Er will das Bedürfnis nach einer sogenannten praktischen Bildungslinie dadurch vermindern, daß in der Quarta und Obertertia Kursabschlüsse mit förmlichen Schulprüfungen durchgeführt werden. Endlich betont der Artikel, daß die von mir hervorgehobene Unlauglichkeit des Deutschen als erster Fremdsprache von dem Minister Wennerberg mit keinem Worte erwähnt sei und daß auf eine Anfrage bei einem der höchsten Beamten im schwedischen Unterrichtsministerium sogar die Antwort eingegangen sei, im Unterrichtsministerium seien Klagen über die Untauglichkeit des Deutschen für den Anfangsunterricht nicht eingelaufen."

„Ich glaube, der Herr, welcher jene Berichtigung geschrieben hat, hätte sie besser in der Tasche behalten. Was den letzten Einwand angeht, so scheinen diesem höchsten Beamten die beiden dicken Bände mit den von der Regierung eingeforderten Gutachten der Universitäten, der Domkapitel und der Lehrerkollegien ganz unbekannt zu sein. Daß aber der jetzige Kultusminister Wennerberg, der zum zweiten Male diesen Posten bekleidet, und der gerade früher die Einheitsschule geschaffen hat, diese seine Schule verteidigt, darf doch wohl nicht Wunder nehmen. Die von mir erwähnte Vorlage, nach welcher das Latein nach Quarta zu verlegen sei, rührte von seinem Vorgänger, dem früheren Minister Hammarskjöld her, welcher sich dabei mit der großen Mehrzahl der Lehrer in Übereinstimmung befand. Im Februar dieses Jahres hat nun zwar der jetzige Kultusminister Wennerberg die in der Rundschau wiedergegebenen Ausführungen gemacht, er hat aber doch von seinem Vorgänger die besonderen Schulen für praktische Berufsarten adoptiert, also den Bruch mit der Einheitsschule."

„Die Vorschläge Wennerbergs sind nun mittlerweile vor die zweite Kammer in Stockholm gekommen im März dieses Jahres. Die Kammer geht aber weiter als der Minister, sie will das Latein nicht in Untertertia, sondern in Untersekunda anfangen lassen.[2]) Dann, meine Herren, braucht der Minister keine Angst mehr zu haben, daß das quin und quominus eine Hauptrolle spielt, dann wird voraussichtlich weder von Virgil noch von Cicero noch von Tacitus mehr

---

[1]) Hier liegt ein Versehen im Ausdruck vor. Es leuchtet ein, daß die, welche das Latein gänzlich beseitigen wollen, nicht die gleichen sind, wie die, welche besondere Anstalten für die praktischen Berufsarten eingeführt zu sehen wünschen. Einen Vorschlag der letzteren Art (an einer Anzahl von Mittelschulen Abteilungen einzurichten, welche schon in den unteren Klassen *ausschließlich* zu praktischen Berufsarten vorbereiten, ähnlich unseren sechsklassigen lateinischen Bürgerschulen) machte 1887 Minister Hammarskjöld und fand damit lebhafte Beistimmung in der schwedischen Lehrerwelt. Übrigens geht auch aus den folgenden Äußerungen Dr. Grafs zum Überfluß deutlich hervor, daß er sich nicht bezüglich der *Sache* versah.

[2]) Im Reichstagsausschuß standen in dieser Frage 7 gegen 7 Stimmen; durch das Los wurde hier für die oben bezeichnete Änderung entschieden. In der *ersten* Kammer wurde dieselbe durch die Majorität abgelehnt; in der *zweiten* Kammer mit 113 gegen 86 Stimmen angenommen und zwar in der Weise, daß die Durchführung der Änderung als *Bedingung für die Gehaltsverbesserung der Lehrer* bezeichnet wurde! ein treffliches Zeugnis, das die Majorität der schwedischen Abgeordneten der eigenen Logik und Gesinnung ausgestellt hat.

die Rede sein, außer vielleicht in Übersetzungen. Und diese Entwicklung soll uns als Muster gepriesen werden? Nein, bevor wir hier eine Entscheidung treffen können, müssen wir erst sehen, wohin der Lauf geht. Und, meine Herren, der Umstand, den ich vorher betont habe, daß der Realschulmännerverein mit diesem Einheitsschulverein in enger Beziehung steht, muß uns die Befürchtung aufdrängen, daß, wenn die erstrebten Berechtigungen erst erlangt sind, uns nachher nach ganz unangenehme Überraschungen bevorstehen."

Dr. **Kropatscheck** bittet um Entschuldigung, daß er zu reden wagt, da doch bei unseren modernen Schulreformern für das erste Gebot gelte: Leute, die sich selbst berufsmäßig mit der Schule beschäftigt haben, sind nicht berechtigt, über dieselbe gehört zu werden. „Das trifft für mich vielleicht am schlimmsten zu. Denn, meine Herren, lassen Sie mich mit einem Sündenbekenntnis beginnen: ich habe sowohl am Gymnasium wie am Realgymnasium und an lateinlosen höheren Bürgerschulen unterrichtet, jedenfalls habe ich also über diese Fragen gar kein Urteil." Aus Kropatschecks Erörterungen erwähnen wir hier nur diejenigen Bemerkungen, welche sich auf die Verteidigung der Gymnasien beziehen. Sie richteten sich einmal gegen die „nicht etwa vom Redner ausgedachten", sondern gedruckten Redewendungen, das Gymnasium sei „undeutsch", erziele keine „nationale Bildung", es begeistere für Tyrannenmörder. Zweitens aber riet Redner den Realschulmännern, „mit ihrer mitleidigen Verachtung dessen, was das Gymnasium im Französischen leistet, nicht zu weit zu gehen", und belegte diese Mahnung mit einem Vergleich der französischen Lektüre in Anstalten von beiderlei Art.

Dr. Graf und Dr. Kropatscheck stellten gegenüber dem Antrag des Berichterstatters, die Petition der Staatsregierung zur Berücksichtigung zu überweisen, den Gegenantrag, dieselbe der Regierung für die Enquete als Material zu überweisen. Der erstere Antrag wurde abgelehnt, der Gegenantrag angenommen.

Aus den Verhandlungen des bayerischen Abgeordnetenhauses.

Über die höheren Schulen Bayerns wurde in diesem Jahr vom Finanzausschuß am 28. Febr. verhandelt. Referent war Dr. **Daller** (Lyzealdirektor, Centr.); Korreferent Dr. **von Schauß** (Bankdirektor, nat.-lib.), in der Nachmittagsitzung stellvertretend Freih. **von Lerchenfeld** (konservativ). Wir berichten zum Teil nach brieflichen Mitteilungen, zum Teil nach dem ausführlichen Bericht in der Augsburger Abendzeitung vom 1. März, der zwar einen nicht unwesentlichen Irrtum enthält, aber uns im Übrigen als zuverlässig bezeichnet ist.

In der Vormittagssitzung wurde von dem Referenten, sowie von Dr. **Orterer** (Gymnasialprofessor, Centrum) und dem Freih. **von Stauffenberg** (deutschfreisinnig) auf die ungenügende pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten hingewiesen, eine Klage, welche auch die Regensburger Versammlung des bayrischen Gymnasiallehrervereins um Ostern 1888 mit Einmütigkeit erhoben hatte und welche dann von einer Abordnung jenes Vereins nebst Vorschlägen zur Abhilfe dem Staatsminister Freih. von Lutz vorgetragen worden war. Wie in jenen Vorschlägen auf die Notwendigkeit von pädagogischen Universitätsseminarien und Vorlesungen über Pädagogik hingewiesen war, so geschah das Gleiche in der Finanzausschußsitzung; auch wurde die Bereitwilligkeit ausgesprochen, für solche Universitätseinrichtungen Mittel zu bewilligen. Dem gegenüber bemerkte der Staatsminister Freih. **von Crailsheim** (als Stellvertreter des Freih. v. Lutz), daß sämtliche bayerische Universitäten sich gegen die Errichtung von pädagogischen Universitätsseminarien ausgesprochen hätten, daß dagegen von der Regierung die Einrichtung eines wirklichen Probejahres ins Auge gefaßt sei, ein Projekt, welches bisher nur wegen Lehrermangels [!] nicht ausführbar gewesen. — In der Nachmittagssitzung gelangte die Petition des bayerischen Vereins für Schulreform zur Verhandlung, in welcher um versuchsweise Errichtung von sechsklassigen Einheitsschulen gebeten wurde, an die sich dann mit Gabelung eine humanistische und eine realgymnasiale Abteilung von je 3 Klassen anschließen sollten. Der **Referent** verhielt sich ablehnend gegen die Petition, in der Überzeugung, daß durch eine Organisation, wie die vorgeschlagene, der altklassische, insbesondere der griechische

Unterricht vernichtet werden würde. Wenn er trotzdem beantragte, über die Eingabe nicht zur Tagesordnung überzugehen, sondern sie der Staatsregierung zur Kenntnisnahme zu überweisen, so geschah es erklärterweise nur, damit nicht die Meinung entstehe, daß nach Anschauung der Kammer in dem bayrischen Gymnasialwesen nichts mehr zu verbessern sei. In ganz ähnlicher Weise sprach der stellvertretende Korreferent Freih. **von Lerchenfeld.** Er will ebensowenig die Grundlage der altklassischen Bildung aufgeben, und fürchtet eine Herabdrückung des Universitätsunterrichts und des Bildungsniveaus der gelehrten Stände bei der vorgeschlagenen Unterrichtsorganisation. Gleichwohl erklärt auch er sich mit dem Antrage des Referenten einverstanden, da einige beachtenswerte Gedanken in der Petition ausgesprochen seien. Freih. **v. Stauffenberg,** selbst Mitglied des Vereins für Schulreform, hatte die Vertretung der Eingabe übernommen, äußerte aber von vornherein Zweifel an der Opportunität derselben. Eine Gefährdung des klassischen Unterrichts und der gelehrten Bildung befürchtete er nicht von der Einheitsschulorganisation. Als einen von derselben zu erwartenden Vorteil hob er das Eintreten eines Bildungsabschlusses nach dem sechsten Schuljahr hervor. Zugleich wies er auf die Einrichtungen des Altonaer Realgymnasiums hin, durch deren Erfolge die Reformwünsche Unterstützung fänden. **Geiger** (Oberlandesgerichtsrat, Centrum) bekennt sich zum Standpunkt des Referenten und Korreferenten und ist der Ansicht, daß die Verwirklichung des Reformplanes zu einer Verflachung der Bildung führen würde. Dr. **Orterer** begrüßt hierauf die warme Befürwortung, welche die humanistische Bildung erfahren habe. Gegenüber dem Mangelhaften, was im Einzelnen das bisherige System habe, verhielten sich die Gymnasiallehrer selbst keineswegs gleichgiltig, sondern drängen auf Abstellung. Ein Verfahren, wie das vom ungarischen Minister Tresort gutgeheißene, welcher in der Schule Übersetzungen an Stelle der Originale treten lassen wolle, vernichte die klassischen Studien. Solchen Bestrebungen gegenüber sei die Heidelberger Erklärung ein erfreuliches Zeichen. Die Einrichtungen in Altona hätten eine Beweiskraft höchstens für das Realgymnasium, nicht für das humanistische. Dr. **Clemm** (Fabrikant, nationallib.) teilt im Ganzen den Standpunkt Orterers. Er hebt hervor, daß die, welche ein humanistisches Gymnasium besucht, sich auch in den naturwissenschaftlichen Studien hervorthäten. Die behauptete Überbürdung der Gymnasiasten bestreitet er. Freih. **v. Stauffenberg** erklärte, in gewissem Sinn auch auf Orterers Standpunkt zu stehen, und giebt zu, daß die in der Petition gemachten Vorschläge zum Teil nicht praktisch sein mögen. Auf die Altonaer Anstalt habe er hingewiesen, weil gestritten werden könne, ob Latein nicht erst in späteren Jahren begonnen werden solle. Der Vorsitzende des Finanzausschusses, Abg. **Walter,** spricht aus, daß ihm am liebsten Übergang zur Tagesordnung wäre. Er weist hierbei darauf hin, wie wenig geeignet manche Unterzeichner der Reformeingabe zu einem Urteil über diese Dinge seien. Seine Beistimmung zu Orterers Ausführungen erklärt auch der **Staatsminister.** Er bemerkt dabei, daß er angesichts unserer Leistungen auf dem Gebiete der Wissenschaften vergebens nach einem Anlaß für die Bewegung gegen den Gymnasialunterricht suche, und teilt mit, daß der oberste Schulrat sich entschieden gegen die Einheitsschule ausgesprochen habe. Endlich weist er darauf hin, daß unter den deutschen Staaten über die gegenseitige Giltigkeit der Maturitätszeugnisse eine Abmachung bestehe, welcher eine Einigung über die zu erreichenden Ziele vorausgegangen sei. Freih. **v. Lerchenfeld** macht noch auf den schädlichen Einfluß aufmerksam, welchen die Diskussion dieser Fragen auf die Schüler ausübe. Nach einem Schlußwort des Referenten wird beschlossen, die Petition der Regierung zur Kenntnisnahme zu überweisen.

Im Plenum des Abgeordnetenhauses kam die Petition des Reformvereins am 22. März zur Verhandlung. Hier sind wir durch das stenographische Protokoll unterrichtet. Referent Dr. **Daller** betont bei Zusammenfassung der Diskussion des Finanzausschusses die vollkommene Übereinstimmung desselben in der Überzeugung von der Unentbehrlichkeit des klassischen, insbesondere des griechischen Unterrichts.

Digitized by Google

Dr. **Orterer** sprach, bevor er sich über die Einheitsschule äußerte, für die Hebung des französischen Unterrichts an den bayerischen Gymnasien (insbesondere auch für größere Berücksichtigung mündlichen Gebrauchs der Fremdsprache) und trat wiederum dafür ein, daß an den bayerischen Universitäten Vorträge und Anleitungen über Pädagogik theoretischer und praktischer Art stattfänden: und zwar müßten diese Männern in die Hand gegeben werden, die nicht bloß auf der Höhe der theoretischen Wissenschaft ständen, sondern aus der Schule hervorgegangen, die Bedürfnisse dieser kännten[1]). Auf die Reformbittschrift übergehend, erklärte er als seine Meinung, daß die humanistische Bildung nicht aufrecht erhalten werden könne, wenn das Griechische aus unsern Schulen hinausgedrängt und das Latein in seinem Betriebe wesentlich verkürzt werde. Nur eine oberflächliche Richtung könne dahin kommen, solchen Zielen zuzusteuern, wie man sie seit Jahren mehrfach in der Presse diskutiert finde. Er freut sich des Einverständnisses mit seiner Auffassung, welches der Minister und auch der Baron von Stauffenberg im Finanzausschuß kundgegeben. Orterer aerlennt nicht, daß der Schulbetrieb in Bayern noch manche Mänget habe, erkennt insbesondere an, daß in der einseitigen Betonung des grammatikalisch-stilistischen Betriebs der alten Sprachen vielfach auf den Schulen zu weit gegangen werde; mahnt aber, in diesen Punkten nicht zu generalisieren und nicht wegen des Vorkommens minder tüchtiger Leistungen die Gesamtheit zu tadeln. Für einen Teil der Übelstände macht er die vielfach zu starke Bevormundung durch Regulative verantwortlich. — Bezüglich der obersten Schulleitung spricht er als Ansicht fast aller seiner Fachgenassen aus, daß in jener eine bessere sachmännische Vertretung der Mittelschulen [d. h. der Gymnasien und Realschulen] notwendig sei. — Mit Freuden begrüßt er die durch die Initiative des Kaisers in Aussicht gestellte Befreiung der Gymnasien von den ihnen durch das Einjährigenwesen bisher bereiteten Mißständen. — Bezügtich der bevorstehenden preußischen Schul-Enquete äußert er, daß es ihn gefreut hätte, wenn die bayerische Regierung, die ja auf dem Gebiete des Unterrichtswesens so souverain, wie irgend eine andere deutsche Regierung sei, auf Grund der fortwährenden Anregungen, die an sie [aus den Lehrerkreisen] ergangen seieu, im Sinne jenes Vorhabens varangegangen wäre. Es folgen Bemerkungen über das Unterschriftenverzeichnis zu der Münchener Reformeingabe: es sei doch ein wenig stark, wenn z. B. der Besitzer eines Marianettentheaters, der Inhaber oder gar die Inhaberin eines Münchener Restaurants die Güte hätten, Vorschläge zu machen, wie man das Schulwesen reformieren könne, oder Kritik an unseren Mittelschulverhältnissen zu üben. — Schließlich wird die Befürchtung ausgesprochen, daß die Diskussion über die Unterrichtsfragen, wie sie gegenwärtig so oft in der Öffenttichkeit beliebt werde, nicht dazu beitrage, die Zustände der Schule zu verbessern, wahl aber dazu, die Autorität der Schule und der Lehrer zu erschüttern und Mißtrauen in die Familien zu bringen.

In übereinstimmender Weise äußerte sich hierauf der Abg. **Seitz** (Gymnasialprofessor, deutschfreisinnig). In Bezug auf den Vorschlag der Reformpetitian, ein paar Anstatten der empfohlenen Art zur Probe herzustellen, bemerkt er, daß man nach einem tateinischen Sprichwort nnr mit wertlosen Dingen experimentieren salle, daß aber das Materiat an den Mittelschulen das Wertvallste sei. Auch hält er die Probe für unnötig: denn es ist nach seiner Ansicht unmöglich, für eine Nation von dem Kulturstand der unsrigen eine Mittelschulbildung zu finden, welche den verschiedenen Zwecken der über das Maß der Volksschulbildung Hinausstrebenden gleichmäßig dient. Ferner spricht Seitz die Überzeugung aus, daß die besprochenen Reformbestrebungen darauf hinaustaufen, das Griechische nach und nach zu verdrängen.

Der Staatsminister Freih. **von Crailsheim** erwiderte bezügtich der ausgehabenen Punkte: Für eine Vermehrung der französischen Unterrichtsstunden an den Gymnasien habe sich auch bereits der oberste Schulrat ausgesprochen; doch sei noch nicht entschieden, in welcher Weise die Zeit hierfür gewonnen werden solle. — „In Bezug auf die Gymnasiatreform habe ich mich mit dem Herrn Dr. Orterer bereits im Finanzausschuß in erfreulicher Übereinstimmung begegnet. Ich habe mich dort dahin ausgesprochen, daß ich schon von varnherein nicht einsehe, warum wir an den Grundlagen unserer Bildung rütteln sollen. Denn die Resuttate sind doch wohl darnach an-

[1]) Vergteiche die Äußerungen des preuß. Abg. Krapatscheck in N. 1 S. 15 und 16.

gethan, daß wir dieſelben bewahren ſollen. Unſer Gelehrtenſtand ſteht auf der Höhe der Zeit. Sämmtliche Länder beneiden uns um unſeren Beamtenſtand, der ja auch aus den humaniſtiſchen Gymnaſien hervorgegangen iſt, wegen ſeiner moraliſchen und intellektuellen Bildung. Da frage ich: Sind dieſe Reſultate des Unterrichts an den humaniſtiſchen Gymnaſien nicht ganz und gar darnach angethan, daß wir emſig beſtrebt ſein ſollen, dieſelben zu bewahren? Ich bin auch mit H. Dr. Orterer vollſtändig darüber einverſtanden, daß wir das Griechiſche aus den Anſtalten nicht verdrängen laſſen dürfen. Die Feinheit der griechiſchen Sprache und der Gehalt der griechiſchen Literatur übertrifft noch die lateiniſche Sprache und Literatur, und deshalb iſt das Griechiſche ein Bildungsmittel, welches ich für unſere Gebildeten in der That nicht entbehren möchte." — Daß durch den Lehrplan der individuellen Freiheit der einzelnen Lehrer zu wenig Spielraum gegönnt ſei, beſtreitet der Miniſter. — Das Bedürfnis pädagogiſcher Vorbildung der Lehrer giebt er zu. Als Erklärung dafür, daß das von Herrn von Lutz ins Auge gefaßte praktiſche Probejahr noch nicht in die Wirklichkeit getreten ſei, bezeichnet er, wie im Finanzausſchuß, den Lehrermanget, der manchmal dazu genötigt habe, die Lehrer unmittelbar von der Univerſität weg ſofort in die Lehrthätigkeit eintreten zu laſſen. Gegen die Errichtung pädagogiſcher Seminarien an den Univerſitäten führt er außer den Gutachten der bayeriſchen Univerſitäten auch den Umſtand an, daß die früher an preußiſchen Univerſitäten beſtehenden pädagogiſchen Seminare, mit Ausnahme von Göttingen, aufgehoben ſeien. — Gegen den von Dr. Orterer geäußerten Wunſch, daß die Gymnaſiallehrer einen größeren Einfluß auf die oberſte Schulleitung bekommen ſollten, nimmt Herr v. Crailsheim die Zuſammenſetzung des Oberſten Schulrats, in dem der Stand der Gymnaſiallehrer ebenfalls vertreten ſei, in Schutz. — Bezüglich des von Dr. Orterer ausgeſprochenen Bedauerns darüber, daß Bayern nicht mit einer Enquete, wie ſie jetzt in Preußen beabſichtigt werde, vorangegangen ſei, bemerkt der Miniſter, daß die Schulreformfragen, wie Herr v. Goßler richtig behauptet habe, in engſtem Zuſammenhange mit dem Einjährigenberechtigungsweſen ſtünden und daß in letzterer Beziehung Preußen der Vorgang gelaſſen werden müſſe. „Im Übrigen hat ſich die bayeriſche Regierung mit der Schulreform ja ſehr eingehend beſchäftigt. Zur Veranſtaltung einer Enquete darüber, ob die Grundlagen unſerer Schule etwa in dem Sinne zu ändern wären, daß eine Einheitsſchule zu ſchaffen wäre, hatte die Regierung keine Veranlaſſung, denn ſie iſt jetzt ſchon feſt überzeugt, daß die Einführung einer Einheitsſchule, ſowie überhaupt jede umſtürzende Reform unſeres Schulweſens vom Übel wäre."

Dr. **Orterer** erklärt ſein Beharren bei den von ihm ausgeſprochenen Anſchauungen gegenüber den Bemerkungen des Miniſters über die Lehrervorbildung, die oberſte Schulleitung und die preußiſche Enquete und bittet die Regierung dringend, die Mögtichkeit ſelbſtändigen Vorgehens von Bayern im Auge zu behalten.

Aus den Verhandlungen des badiſchen Abgeordnetenhauſes.

Am 3. Mai ſprach man bei Beratung des Voranſchlags für Gymnaſien und Progymnaſien auch über das Vorhaben des Karlsruher Stadtrats, eine lateinloſe Einheitsſchule mit einem humaniſtiſchen und einem realiſtiſchen Aufbau zu errichten. Uns liegt eine Umſchrift des ſtenographiſchen Protokolls vor.

Abg. **Hoffmann** (Stadtrat in Karlsr., nat.-lib.) ſchließt aus den zahlreichen Erörterungen in der Preſſe und auf Landtagen über Schulreform, Überfüllung der gelehrten Berufsarten, Überbürdung der Schüler, daß das Herantreten an die Schulreformfrage durchaus geboten ſei. Allerdings gingen die Anſichten, was geſchehen ſolle, ſtark auseinander. Sicher aber ſei, daß jetzt die Eltern, wenn ſie einen Sohn haben, der etwa 9 Jahre alt iſt, vor der ſchwierigen Frage ſtehen: ſollen wir ihn Lateiniſch lernen laſſen oder nicht? „Sie müſſen ſich über die Zukunft des Sohnes ſchon zu einer Zeit entſcheiden, wo man noch nicht in der Lage iſt, bei dem Jungen

eine ausgesprochene Neigung für diesen oder jenen Beruf zu entdecken[1])". Es wird dann auf die Schwierigkeit des Wechsels der Anstaltsgattung hingewiesen. „Der Lehrplan des Gymnasiums und der des Realgymnasiums sind zwar in den ersten drei Jahren gleich, dagegen besteht keine Verbindung zwischen der (lateinlosen) Realschule und den beiden andern Anstalten. Ist der Sohn in die Realschule eingetreten, so ist es für ihn unmöglich, noch ins Gymnasium oder ins Realgymnasium einzutreten, aber auch umgekehrt ist es für ihn unmöglich, vom Gymnasium oder Realgymnasium in die Realschule überzutreten, weil es ihm an den Kenntnissen in den neueren Sprachen fehlt"[2]). Unter diesen Umständen sei die Stadt Karlsruhe dem Gedanken nähergetreten, statt einer zweiten Realschule, die sich als Notwendigkeit erwiesen, eine sogenannte Einheitsschule zu gründen, und Redner billet nun den Herrn Unterrichtsminister, seine Stellung zu diesem Plane, insbesondere zu den dieser Anstalt zu gewährenden Berechtigungen kundzugeben. Denn selbstverständlich könne die Stadt an ein solches Unternehmen nur herantreten, wenn der neuen Anstalt dieselben Berechtigungen, wie den entsprechenden Klassen anderer Mittelschulen zugesichert würden. Darauf bezeichnet Rednernäher die geplante Organisation: der Lehrplan der 3 untersten Klassen soll mit dem der Realschule ganz übereinstimmen; im vierten Jahr soll von denen, welche sich einem gelehrten Beruf widmen wollen, Latein begonnen werden; die übrigen treten in die obere Realschule ein. Die, welche sich zu einem höheren technischen Fach vorbereiten wollen, trennen sich mit dem sechsten Jahrgang von denen, welche eine humanistische Vorbereitung suchen und auf dieser Stufe das Griechische beginnen[3]). Der Vorteil solcher Schulgestaltung würde einmal darin liegen, daß die Eltern erst im 12ten oder 13ten Jahre ihrer Söhne darüber schlüssig zu werden brauchten, ob dieselben einen gelehrten Beruf wählen oder die Realschule besuchen sollen. Zweitens könne man mit Sicherheit annehmen, daß die, welche die Anstalt besuchen, sie auch ganz absolvieren würden [?]. Drittens werden durch solche Einrichtung die Klagen wegen Überbürdung wesentlich vermindert werden, von denen Redner allerdings zugiebt, daß sie in letzter Zeit weniger laut geworden[4]). Denn, die vorzugsweise über Überbürdung klagten, seien diejenigen, welche gezwungen seien, im Gymnasium zu bleiben, aber den an sie gestellten Ansprüchen nicht genügen könnten. Ob aber der von Karlsruhe geplante Versuch gelinge, werde von zweierlei abhängen: erstens davon, ob es möglich sei, die Zöglinge bis zu dem Reifegrad zu bringen, der jetzt für's Abiturium des Gymnasiums und Realgymnasiums vorgeschrieben sei (hier ermutige der Vorgang von Altona, wo wenigstens die Ziele des Realgymnasiums bei ähnlicher Organisation erreicht würden); zweitens komme es darauf an, ob Eltern einer solchen Anstalt ihre Söhne anvertrauen würden, obgleich sie zunächst die einzige im Lande und der Übergang von ihr zu einer andern daher schwierig wäre.

Hierauf erklärte der Herr Oberschulratsdirektor **Joos**, daß man der Stadt Karlsruhe dankbar sein müsse, wenn sie einen Versuch wagen wolle auf einem Gebiete, auf welchem eine Einigung der Fachmänner nicht zu erwarten sei. Den Versuch einer Verbindung von lateinloser Realschule und Realgymnasium habe man in Altona gemacht, und dieser Versuch könne als gelungen gelten. Aber auch die Vereinigung der Realschule, des Realgymnasiums und des humanistischen Gymnasiums sei schon anderswo durchgeführt, in Schweden, und zwar in der Weise,

---

[1]) Wäre dies dann wirklich bei den meisten Quartanern der Fall? Beim Übergang nach Untertertia müßten sich nämlich die Schüler der vom Redner empfohlenen Einheitsschule entscheiden, ob sie Latein lernen wollen oder nicht.

[2]) Diese Unmöglichkeiten sind aber doch schon vielfach Wirklichkeiten gewesen.

[3]) Prof. Treutlein, der durch seine Schrift über den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten die Anregung zu der Errichtung einer Einheitsschule in Karlsruhe gab, hatte vorgeschlagen, daß alle Schüler 5—6 Jahre zusammenbleiben sollten, Latein nur 3—4 Jahre gelernt werden sollte, Griechisch noch kürzere Zeit und nicht von allen, welche sich einem gelehrten Beruf widmen wollen

[4]) In einer Sitzung der zweiten badischen Kammer vom Febr. 1888 wurde sogar das Vorhandensein der Überbürdung von mehreren Rednern in entschiedenster Weise bestritten; ja von einem derselben erklärt, daß bereits von zu niedrigen Anforderungen an die gymnasiale Jugend gesprochen werde.

Digitized by Google

wie sie Karlsruhe versuchsweise einzuführen beabsichtige: nach einem dreijährigen gemeinsamen Unterbau eine Teilung in Reallinie und Lateinlinie und vom sechsten Jahrgang wiederum Teilung der letzteren in eine unvollkommene klassische Linie (ohne Griechisch) und eine vollkommene klassische. Bei der sehr verschiedenen Beurteilung nun, welche das schwedische Schulwesen in Beziehung auf klassische Bildung erfahren, habe die badische Oberschulbehörde für zweckmäßig gehalten, sich direkt an die schwedische Regierung mit der Anfrage zu richten, welche Erfahrungen man seit dem Bestehen der jetzigen Einrichtung gemacht habe. Die schwedische Regierung habe bereitwillig und in höchst dankenswerter Weise durch eine Denkschrift Auskunft erteilt. Darin wird offen anerkannt, daß in Beziehung auf klassischen Unterricht die Leistungen schwedischer Anstalten wesentlich zurückbleiben hinter den Leistungen der deutschen Anstalten; es wird aber auch hervorgehoben, daß dieser Umstand nicht unbedingt, jedenfalls nicht ausschließlich zurückzuführen sei auf die Verschiedenheit in der Organisation der beiderseitigen höheren Lehranstalten. Es werden zwei andere Umstände hervorgehoben, die das Ergebnis wesentlich mit beeinflussen. Einmal tritt in Schweden das Deutsche als weitere moderne Fremdsprache zu denen hinzu, welche auch bei uns Unterrichtsgegenstand sind, und nimmt den neunten Teil aller Unterrichtsstunden ein. Zweitens sind in Schweden ausgedehntere Ferien als in Deutschland: es wird berechnet, daß dort nur 32 Unterrichtswochen vorhanden sind, während bei uns 42. So erscheine es immerhin denkbar, daß bei Einführung der schwedischen Organisation an deutschen Gymnasien ein Resultat erzielt werde, das den bisherigen Leistungen auf dem humanistischen Gymnasium annähernd oder vollkommen gleichkommen könne. Zum Schluß erklärt Redner, daß, wenn der Versuch zur Ausführung kommen sollte, die Verwaltung es nicht daran fehlen lassen werde, in Beziehung auf die Auswahl des Lehrerpersonals und jede andere Art der Mitwirkung nach Kräften dazu beizutragen, daß der Versuch, wenn möglich, gelinge.

Abg. Dr. **Wilckens** (Oberbürgermeister, nat.-lib.) hat dagegen, daß ein Versuch gemacht werde, nichts zu erinnern; doch würde er der von ihm vertretenen Stadt zu einem solchen Experiment nicht geraten haben. Er wolle auf die verschiedenen Beurteilungen, welche das Vorbild der schwedischen Schule erfahren habe, nicht eingehen. Aber zwei Bedenken bleiben unter allen Umständen. Eltern, welche in der Lage seien von Karlsruhe an einen andern Ort ziehen zu müssen, könnten bei der von der bisherigen Unterrichtsgestaltung abweichenden Organisation der Einheitsschule ihre Söhne der letzteren kaum anvertrauen. Ferner: wenn der Versuch mißlingt, wie steht es dann mit den Opfern derselben? Man habe auf diese Frage in der Budgetkommission vom Regierungstisch geantwortet: man werde dann diese Leute mit möglichster Nachsicht beurteilen und ihnen den Eintritt in die verschiedenen Zweige des Staatsdienstes nicht zu sehr erschweren. Das könne nun allerdings geschehen, aber den Schaden einer nicht vollständigen Ausbildung hätten diese Leute doch zeitlebens. Übrigens erklärt Redner noch einmal, daß er gegen einen Versuch, gegen staatliche Subventionierung der Anstalt, auch gegen die Erteilung der gleichen Berechtigungen nichts einzuwenden habe, das letztere allerdings unter der unerläßlichen Voraussetzung, daß in den verschiedenen Abteilungen der neuen Schule auch das gleiche Unterrichtsziel erreicht werde, wie auf den Schulen der bisherigen Organisation. Ob dieses Ziel zu erreichen werde man in 9 Jahren von dem Zeitpunkt der Errichtung der Schule zu beurteilen im Stande sein.

Abg. **Strübe** (Kreisschulrat, nat.-lib.) geht von den Klagen über den Zudrang zu den gelehrten Fächern aus und erklärte es für sehr wunderbar, daß man als Heilmittel dagegen die Errichtung von Einheitsschulen empfohlen habe, von Schulen, die nach ihrer ganzen Einrichtung wesentlich eine Erleichterung desjenigen bedeuteten, was man von den jungen Leuten fordere. Wenn man sich bei dieser Idee auf Schweden berufen habe, so sei dies auch nicht glücklich. Redner hat wiederholt Berührung mit schwedischen Schulmännern gehabt, so mit einem, welcher sich jüngst längere Zeit in Heidelberg aufgehalten. Nach dessen Mitteilungen sei in Schweden trotz der Einheitsschule eine sehr viel größere Überfüllung der gelehrten Berufsarten zu finden, als in Deutschland (Redner führt Beispiele von dem Notstand an, in welchem sich junge Mediziner und Juristen dort befinden); ja, gerade nach der Vollendung der Einheitsschulorganisation

sei der Zudrang ein so exorbitanter geworden. Wenn das aus dem schwedischen Kultusministerium kommende Gutachten sich in befriedigter Weise über die Unterrichtsgestaltung ausspreche, so habe man zu bedenken, daß der Kultusminister Wennerberg diese Gestaltung vor einer Reihe von Jahren geschaffen habe, daß ein auf ihn folgender Minister dann gegenteiliger Richtung gewesen und versucht habe, Wandel eintreten zu lassen, nun aber wieder Wennerberg Kultusminister sei. Auch andere Erwägungen empfehlen dem Redner die Einheitsschule nicht, sondern die bisherige Sonderung, bei der etwas nach verschiedenen Richtungen herausgekommen sei. Wenn man dem Gymnasium den Vorwurf mache, beim Betrieb des Griechischen und Lateinischen das zu vernachlässigen, was man zum Leben brauche, so verkenne man die Wandlung, welche die Gymnasien in der neueren Zeit durchgemacht. Mathematik und Physik werden jetzt in erfolgreicher Weise auf den Gymnasien getrieben und spielen eine Rolle in der Beurteilung der Schüler. Redner kennt Beispiele, daß Schüler eines badischen Gymnasiums, die auf das Polytechnikum gekommen sind, dort gerade in Bezug auf ihre mathematischen Leistungen hervorraglen und zu den bestvorbereitelen gehörten. (Auch in den lebenden Sprachen, führte Redner später aus, kann bei der gegenwärtigen Organisation der Gymnasien etwas geleistet werden, wenn die Lehrer diese Sprachen wirklich beherrschen.) Überhaupt weisen die bisher mit den Gymnasien gemachten Erfahrungen nicht darauf hin, daß diese Bildung im praktischen Leben zu wenig bedeutet. Wenn man aber die Einrichtung so abändern wolle, daß das Lateinische erst im 4len, das Griechische erst im 6ten oder 7ten Jahre anfängt, so sei es nicht mehr möglich, in diesen Sprachen etwas zu erreichen, was einem Abschluß gleich käme; dann lasse man sie lieber weg. Bei der Stundenzahl, die dann durch Latein und Griechisch in den oberen Klassen beansprucht werden würde, bleibt ferner nach des Redners Meinung für Mathematik und Physik nichts mehr übrig, oder die Schüler werden überbürdet. Schließlich macht Redner auf den Mißstand aufmerksam, der entstehen würde, wenn die Abiturienten der Einheitsschule wesentlich milder beurteilt werden würden, als die der Gymnasien.

Präsident des Kultusministeriums Dr. **Nokk** teilt mit, daß die Frage der Errichtung einer Einheilsschule in Karlsruhe noch nicht an das Ministerium zur Entscheidung gelangl sei. Zunächst sei jetzt von Bedeutung, wie es möglich sein werde, den Lehrplan zu gestatten auf Grund der allgemeinen Umrisse, die vom Oberschulrat an den Stadtrat gelangt seien. Übrigens erklärt Geh. Rat Nokk, daß auch nach seiner Ansicht kein Anlaß vorliege, einem derartigen Versuche, der viele Anregungen und Belehrungen gewähren könne, entgegenzutreten. Daß man mit Organisationsveränderungen erheblicher Art vorgehen wolle, sei ausgeschlossen. „Was die Stadt wünscht, ist nur, daß ihr freier Boden gegeben werde für einen solchen Versuch innerhalb der festgehaltenen Ziele, wie sie unser Schulwesen heute hat." Sodann lenkt der Minister die Aufmerksamkeit des Hauses auf die Wichtigkeit der in Preußen geplanten Veränderung des Einjährigenberechtigungswesens. Er glaube, daß damit viele Mißstände der Gymnasien, namentlich die Überfüllung, werden beseiligt werden. Übrigens weist er darauf hin, daß, wie die Schulstatistik zeige, in Baden jetzt schon das Ziel der Erleichterung der Gymnasien und des stärkeren Besuchs der Realschulen näher rücke, und hebt hervor, wie es auch im Interesse derer. welche sich einem nicht wissenschaftlichen Berufe zuwenden wollten, recht sehr liege, wenn sie den Realschulweg beschritten. Es sei nur das schädliche Vorurteil zu bekämpfen, daß das Gymnasium eine vornehmere Bildungsanstalt sei.

Abg. **Fieser** (erster Staatsanwall, nat.-lib., Referenl über das Budget des höheren Unlerrichts) weist auf die Wichtigkeit der bevorstehenden preußischen Enquete für ganz Deutschland hin und fragt den Minister, ob denn dieselbe ohne Zuziehung von Verlrelern anderer Staaten stattfinden werde. In Bezug auf die Einheitsschule erklärt er seine Übereinstimmung mit dem von den Abg. Strübe und Wilckens Gesagten. Es wäre nach seiner Meinung bedenklich, wenn wir Deutsche bei der Stellung, die wir bezüglich der Vorbildung zu gelehrten Berufsarten in der ganzen Welt einnehmen, uns an fremde Erfahrungen anlehnen müßten, an Schweden und Norwegen und an das, was man dort auf diesem Gebiet versuchl hak, auf welchem das Experimentieren ausgeschlossen sein sollte, weil die Fehler, die hier gemachl werden, nicht mehr gut

zu machen seien. So ein Mädchen für Alles, wie diese Einheitsschule, sei nach seiner Überzeugung nichts. Dagegen tritt Redner dafür ein, daß das Realgymnasium dieselben Berechtigungen erhalte, wie die Gymnasien. Der Unterrichtsplan des ersteren sei so beschaffen, um auch für die Universität die Vorbildung zu geben, und man sollte hier freie Konkurrenz herstellen. Er sieht diese Änderung als etwas an, das auch den Gymnasien zu statten kommen werde, insofern sie dadurch die Überfülle von Schülern verlieren würden, welche die Unterrichtserfolge öfter so sehr beeinträchtigt. Wie aber für das Recht der Realgymnasien, so trete er auch für das der Gymnasien ein. Dabei wendet er sich, mit beistimmendem Hinweis auf Jägers jüngste Broschüre, gegen die Ansicht, nach welcher das Gymnasium den Zweck hätte, positives Wissen der verschiedensten Art, so aus dem Bereich der Naturwissenschaften, in die Köpfe der Schüler hineinzubringen: sein Zweck bestehe vielmehr darin, einen jungen Mann, der sich einem höheren wissenschaftlichen Beruf widmen will, in den Stand zu setzen, daß er selbständig jeder Art von wissenschaftlicher Weiterarbeit auf der Universität gewachsen ist. Weiterhin erörtert Redner, wie zu diesem Ziel der lateinische und der griechische Unterricht führen; dabei wird die Meinung, als ob die, welche ein humanistisches Gymnasium durchgemacht, etwa weniger nationalgesinnt seien oder weniger im praktischen Leben bedeuteten, zurückgewiesen und im Gegenteil auf den vom griechischen Unterricht gebrachten Segen hingewiesen. In Anbetracht der großen Erfolge, welche durch die humanistische Bildung erzielt sind, jener Fortschritte in den Wissenschaften, welche durch humanistisch gebildete Männer bewirkt worden, setzt es ihn in Erstaunen, wie man eine vollständige Umwandlung der Grundlage unseres Bildungsprozesses für möglich halten kann. Man probiere nicht, wo das Alte sich ausgezeichnet bewährt habe.

Der **Kultusminister:** Auf die Frage des Herrn Berichterstatters, ob die badische Regierung nicht in irgend einer Form an der Berliner Enquete Teil nehmen werde, sei zu antworten, daß diese eine rein preußische sei. „Doch selbstverständlich ist, daß dieselbe von außerordentlichem Interesse für ganz Deutschland sein wird, und sie wird von uns vom ersten Moment an aufs lebhafteste und aufmerksamste verfolgt werden. Daß die Unterrichtsangelegenheiten aber Sache der einzelnen Staaten sind, kann, so möchte ich glauben, doch sein Gutes auch in diesem Fall haben. Denn was das Ergebnis dieser Enquete sein wird, wozu die verschiedensten Meinungen ihre Vertreter entsenden, ob, wenn Neues geschaffen wird, nicht auch dieses Neue bis zu einem gewissen Grad ein Versuch sein wird, das weiß im Augenblick Niemand, und es ist vielleicht recht gut, daß selbst diesem Vorgehen des größten deutschen Staates gegenüber wir auch nachher nach frei sind in unseren Entschließungen, ob wir einem etwaigen Vorgehen ganz oder teilweise folgen, oder ob wir erst die Früchte desselben abwarten wollen."

Abg. **Kiefer** (Landgerichtspräsident, nat.-lib.) bemerkt, daß er s. Z. die Heidelberger Erklärung unterzeichnet habe und daß sie noch heute vollständig seine Überzeugung enthalte; daß aber ein solcher praktisch durchgeführter Versuch, wie ihn die Stadt Karlsruhe beabsichtige, ihm doch als etwas Verdienstvolles erscheine. Insbesondere werde sich durch ihn ergeben, ob man wirklich in kürzerer Zeit die Aufgaben des lateinischen und griechischen Unterrichts bewältigen könne.

Abg. **Hoffmann** entgegnet dem Abg. Strübe, daß er im Irrtum sei, wenn er meine, daß durch die Einheitsschule das Abiturium und das Lernen der jungen Leute sehr erleichtert werden solle. Sowohl nach der Anschauung des Oberschulrats als auch nach der des Stadtrats selbst solle das Abiturium gleichbedeutend sein mit dem des Gymnasiums oder Realgymnasiums oder der Realschule, so daß die Befürchtung, als werde eine besondere Vergünstigung anderen Anstalten gegenüber verlangt, durchaus hinfällig sei. Ferner bleibt Abg. Hoffmann bei der Meinung, es werde die Einheitsschule der Überfüllung der gelehrten Berufsarten steuern, weil nach seiner Ansicht dann weniger Leute den gymnasialen Weg, für den man sich erst nach dem vierten Schuljahr zu entscheiden hätte, betreten würden.[1])

[1]) „Die Eltern haben vier Jahre lang die Wahl — lauten des Redners Worte, — und nach vier Jahren wird sich's herausstellen, wohin der Junge paßt, er kann dann entweder in der Real schule bleiben ..." Allerdings stimmt das mit der S. 48 mitgeteilten Äußerung nicht überein. Daß übrigens die Meinung, bei der Einheitsschulorganisation würden weniger Leute den gymnasialen Weg betreten, auf einer Illusion beruht, beweist uns nicht blos die schwedische Erfahrung.

Oberſchulratsdirektor **Joos**: „Auch die Schulverwaltung iſt der Meinung, daß an die Abiturienten der Einheitsſchule, welche die mit der Reife eines Gymnaſiums verbundenen Rechte erwerben wollen, keine geringeren Anforderungen zu ſtellen ſeien, als für die Abgangsprüfungen der Gymnaſien geſtellt werden.“ Bezüglich derer, welche etwa an der Verſuchsanſtalt bei einem Mißlingen des Experiments nicht zu der Reife eines Gymnaſialabiturienten gelangen würden, verweiſt der Oberſchulratsdirektor auf die Möglichkeit einer ſpäteren Ergänzungsprüfung, wie ſie öfter den Abiturienten der Realgymnaſien, welche ein ihnen ſonſt verſchloſſenes akademiſches Studium ergreifen wollten, abgenommen werde.

Abg. **van Stößer** (Referent im Miniſterium des Innern über Gewerbeſachen, nat.-lib.) tritt, gegenüber einigen Äußerungen des Abg. Fieſer, in warmer Weiſe für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht an den Gymnaſien ein.

Wie im Weiteren die Angelegenheit der Karlsruher Einheitsſchule verlaufen ſei, ſchildert ein Bericht in den Unterhaltungsbeilagen zur „Täglichen Rundſchau“ vom 22. und 23. Auguſt, doch nicht ſo, daß man ihn der Wirklichkeit durchweg entſprechend nennen könnte. Denn es iſt unrichtig, wenn geglaubt wird, die Kammerverhandlungen vom 3. Mai hätten einen dem Projekt ungünſtigen Einfluß auf den badiſchen Oberſchulrat und ſpeziell dasjenige Oberſchulratsmitglied geübt, das von der Regierung beſtimmt worden iſt, im Einvernehmen mit einem Vertrauensmann des Stadtrats den Lehr- und Stundenplan der neuen Anſtalt auszuarbeiten. Der Standpunkt der Regierung, der in den oben mitgeteilten Äußerungen des Oberſchulratsdirektors und des Kultusminiſters zu deutlichſtem Ausdruck gelangte, iſt, wie uns von zuſtändiger Seite verſichert wird, vollkommen der gleiche, wie früher. Man will einen Verſuch, auf anderem Wege als bisher zu den von unſeren Gymnaſien und Realgymnaſien erreichten Zielen zu gelangen, in jeder möglichen Weiſe unterſtützen. Aber man hält allerdings an den gleichen Zielen feſt. Und auch die zwei Abgeordneten, welche entſchieden für den Verſuch eintraten, inſonderheit der gewiſſermaßen als Vertreter des Stadtrats ſprechende Abg. Hoffmann, haben die Gleichheit der Ziele betont. Wenn nun aber der ſtadträtliche Vertrauensmann nach anderer Richtung ſteuert, ſo iſt allerdings eine Verſtändigung der beiden Vertrauensmänner nicht wohl möglich geweſen[1]).

Eingabe von Profeſſoren der Univerſität Halle

an das Kgl. preußiſche Kultusminiſterium.

„An Se. Exc. den Herrn Cultusminiſter Dr. v. Goßler.“

„Die bevorſtehenden Berathungen über Reform unſeres höheren Unterrichtsweſens, nicht minder die ſtarke Bewegung und Verwirrung, in welcher ſich die öffentliche Meinung über dieſe

---

[1]) Im Intereſſe derjenigen Leſer dieſer Blätter, welchen die „Tägliche Rundſchau“ nicht zu Geſicht kommen ſollte, wollen wir die prophetiſche Anmerkung hier mitteilen, welche der Herausgeber jener Zeitung dem beſprochenen Berichte beigefügt hat: „Inzwiſchen macht die Erkenntnis, daß die Frucht der Enqueteverhandlungen eine gründliche und lange Zeit vorhaltende, nicht nur eine Abſchlagsreform ſein müßte, im preußiſchen Kultusminiſterium nach den uns zugehenden Nachrichten ſo bedeutende Fortſchritte, daß wir zu glauben anfangen, der badiſche Oberſchulrat habe die gute Gelegenheit, in einer Sache von höchſter nationaler Bedeutung den übrigen deutſchen Unterrichtsverwaltungen mit einem leuchtenden Beiſpiel voranzugehen, nun für immer verpaßt.“ Und zur Vergleichung ſetzen wir das Lob hinzu, das in den von derſelben Hand redigierten Mitteilungen des Vereins für Schulweſen Nr. 6 S. 7 demſelben Oberſchulrat infolge ſeines Erlaſſes vom 2. April geſungen iſt, welcher Erlaß mit dem ſpäteren Verhalten der Behörde abſolut übereinſtimmt. „Dem Gr. Oberſchulrat und ſeinem Direktor iſt warmer Dank zu zollen für ſein mannhaftes Eintreten zu gunſten wahrer und zeitgemäßer Reformbeſtrebungen. Sein Erlaß wird ein Markſtein ſein in der Geſchichte des badiſchen, des deutſchen Mittelſchulweſens.“

Reform befindet, drängen die ehrerbietigst unterzeichneten Lehrer der Universität Halle dazu, ihren Ueberzeugungen in zwei für unsere Universitätsstudien entscheidenden Punkten Ew. Exc. gegenüber Ausdruck zu geben."

„1. Die Idee unserer deutschen Hochschule als universitas literarum, die Idee einer bei allem Auseinandergehen der Fachstudien gleichartigen und einheitlich fundamentirten wissenschaftlichen Bildungsschule erfordert durchaus eine einheitliche Vorbildung. Würde dieser schon nicht mehr ganz gewahrte Grundsatz, anstatt wieder strenger festgehalten zu werden, noch weiter durchbrochen, dann würden unsere Studierenden fortan in zweierlei Bildungsklassen zerfallen, für welche ein einheitlicher Unterricht nicht mehr möglich wäre."

„2. Jene einheitliche Vorbildung, auf welcher unsere Universitätsstudien ruhen, kann nur die historisch-klassische sein, wie das humanistische Gymnasium sie gewährt. Die moderne Bildung und Wissenschaft hat, und zwar in allen ihren Fächern, seit den frühesten Zeiten des Mittelalters an das Alterthum angeknüpft, und insonderheit die Culturentwickelung der letzten vier Jahrhunderte ist aus dem Humanismus, aus der Beschäftigung mit dem klassischen Alterthum erwachsen; sie läßt sich ohne die unausbleibliche Folge der Verflachung von dieser ihrer Wurzel nicht lösen. Die historisch-klassische Vorbildung allein läßt den Einzelnen den Bildungsgang der Menschheit nacherleben und gewährt ihm — ganz abgesehen von den für die verschiedenen Fächer in verschiedenem Maße nöthigen positiven Vorkenntnissen — diejenige idealistische und methodische Schulung, welche zur eigenthümlich wissenschaftlichen Geistesarbeit, im Unterschiede von den niederen Formen des Lernens befähigt. Darum würde jede Beeinträchtigung des Charakters unsrer Gymnasien als der specifischen Träger dieser historisch-klassischen Vorbildung, jede wesentliche Verkürzung der klassischen und historischen Bildungsmittel zu Gunsten moderner und realistischer auf unsere Universitätsstudien und damit auf das geistige Gesammtleben unseres Volkes von unheilvollem Einflusse sein."

„Indem wir uns in der Aussprache dieser Ueberzeugungen gestissentlich auf die uns unmittelbar berührenden Anliegen beschränken, hoffen wir für dieselbe bei den bevorstehenden Berathungen um so mehr auf geneigtes Gehör."

Obige Eingabe wurde Mitte August an Herrn von Goßler gesandt. Sie war unterzeichnet von 69 Docenten, deren Namen hier folgen mit eingeklammerten Zusätzen über Stellung und Fach:

Beyschlag (o. Prof., Theologe). Fitting (o. Prof., Jurist). Weber (o. Prof., Kliniker). Keil (o. Prof., klass. Philologe). Knoblauch (o. Prof., Physiker). Volhard (o. Prof., Chemiker). Lastig (o. Prof., Lehrer des deutschen Rechts). Suchier (o. Prof., Lehrer der romanischen Sprachen). Kähler (o. Prof., Theologe). Ewald (o. Prof., Historiker und Lehrer der Forstwissenschaft). Rothstein (ao. Prof., Theologe). Köstlin (o. Prof., Theologe). Dittenberger (o. Prof., klass. Philologe). Lindner (o. Prof., Historiker). Wagner (ao. Prof., Lehrer des Englischen). Ed. Meyer (o. Prof., Historiker). K. v. Fritsch (o. Prof., Mineraloge). A. Müller (o. Prof., Orientalist). Robert (o. Prof., Archäologe). Hitler (o. Prof., klass. Philologe). Kautzsch (o. Prof., Theologe). Leist (Privatdoc., Jurist). Pischel (o. Prof., Orientalist). Hering (o. Prof., Theologe). Sievers (o. Prof., Germanist). v. Arnim (Privatdoc., klass. Philol.). Haym (o. Prof., Lehrer der Philosophie u. der neueren deutschen Literatur). Bunge (Privatdoc., Augenarzt). Hitzig (o. Prof, Irrenarzt). D. Brauns (ao. Prof., Geologe). v. Brünneck (Honorarprof., Jurist). Kirchhoff (o. Prof., Geograph). Krans (o. Prof., Botaniker). Bramann (o. Prof., Chirurg). v. Herff (Privatdozent, Gynäkologe). Kaltenbach (o. Prof., Gynäkologe). Pott (ao. Prof., Mediziner). Ackermann (o. Prof., pathol. Anatom). Cornelius (Privatdoc. d. Mechanik). Ed. Erdmann (o. Prof., Philos.). Heßler (Privatdoc., Medizinер). Herzog (Privatdoc., Jurist). Rümelin (ao. Prof., Jurist). Fischer (Privatdocent, Orientalist). Friedberg (ao. Prof., Nationalökonom). Märcker (ao. Prof., Agriculturchem.). Uphues (Privatdoc., Philosoph). Vaihinger (ao. Prof., Philosoph). Looss (o. Prof., Theol.). Eisenhart (ao. Prof., Kameralist). E. Taschenberg (ao. Prof., Naturforscher). Döbner (ao. Prof., Chemiker). Förster (Pri-

vatdoc., Theol.). Krahmer (o. Prof., Mediz.). Gräfe (o. Prof., Augenarzt). Kühn (o. Prof., Lehrer der Landwirthſchaft). Pütz (ao. Prof., Thierarzt). Eisler (Privatdoc., Mediz.). Hertzberg (Honorarprof., Hiſtoriker). Schwartze (ao. Prof., Ohrenarzt). Oberſt (ao. Prof., Chirurg). Burdach (ao. Prof., Germaniſt). Küßner (ao. Prof., Mediz.). Zachariä (o. Prof., Orientaliſt). Droyſen (o. Prof., Hiſtoriker). Haupt (o. Prof, Theol.). Eberth (o. Prof., Anatom). Wernicke (Privatdoc., Archäologe). Cantor (o. Prof., Mathematiker).

Ein Unterſchied der Heidelberger Erklärung und der obigen leuchtet ein. In jener ſind die Gymnaſien gegen ungerechte Anklagen und umſtürzende Projekte vertheidigt; dieſe geht weiter und betont, daß die Vorbildung für alle Univerſitätsſtudien diejenige ſein ſollte, welche die humaniſtiſchen Lehranſtalten gewähren. Gleichwohl fehlen hier aus der Zahl der Männer, welche die Heidelberger Erklärung unterſchrieben haben und noch gegenwärtig der Univerſität Halle angehören, nur fünf. Dagegen ſind hier zu den Unterzeichnern jener Kundgebung, abgeſehen von den klaſſiſchen Philologen, noch 22 hinzugekommen, welche ſchon im Jahre 1888 an der Haller Hochſchule lehrten, z. B. Kirchhoff. Auch dieſe Thatſache könnte, wenn es deſſen überhaupt bedürfte, als Beweis dafür angeführt werden, daß das Fehlen eines Namens in der Unterſchriftenliſte zu der Heidelberger Erklärung nicht bedeutet, der Träger habe ſich einem Vertrauensvotum für das humaniſtiſche Gymnaſium nicht anſchließen mögen. Für Solche aber, welche Luſt hätten, auch obige Liſte wieder zu Schlüſſen ex silentio zu benutzen, wollen wir, um ihnen Mühe zu erſparen, bemerken, daß mehrere Dozenten der Halliſchen Univerſität, wie uns mitgeteilt worden, bereits ihre Ferienreiſe angetreten hatten, als die Eingabe zirkulierte.

Om Maal og Midler for den höiere Skoleundervisning og om Muligheden af dens organiske Sammenknytning med den lavere. En paedagogisk Undersögelse af Dr. K. Kromann, Professor i Filosofi og midlertidig Docent i Paedagogik ved Kjöbenhavns Universitet.[1])

Kjöbenhavn 1886, 329 S. 8°.

Das vorliegende Buch iſt von großem Intereſſe für die Entwicklung des Schulweſens in Dänemark und kann wohl als die zündende Fackel in dem jetzt dort lodernden Reformſtreit bezeichnet werden.

Der Verfaſſer bringt ſelbſt faſt keine perſönliche Erfahrung aus der Schule mit. Er hat wenigſtens weder als Schüler noch als Lehrer längere Zeit einer Mittelſchule angehört. Er macht auch keinen Anſpruch darauf, daß man die Richtigkeit des von ihm behaupteten Zieles für den höheren Schulunterricht und die Zweckmäßigkeit der vorgeſchlagenen Mittel als durch irgend welche Schulpraxis beſtätigt anſehen ſoll; ihre Richtigkeit wird ſeiner Meinung nach aber um ſo ſicherer durch die Theorie der Pädagogik bewieſen. Das ganze Buch iſt von einem vornehmen, über alle praktiſche Erfahrung erhabenen Standpunkt aus geſchrieben, und überall findet man einen außerordentlich naiven Glauben an die Zweckmäßigkeit und Durchführbarkeit der Vorſchläge. In dem Sinne iſt wohl auch ſein Göthe entlehntes Motto zu verſtehen:

„Da hilft nun weiter kein Bemüh'n,
Sind's Roſen — nun, ſie werden blüh'n."

Verfaſſer beginnt ſein Buch mit einem Lobgeſang auf die modernen Reformbeſtrebungen, in welchen Dänemark ſich rühmen könne, an der Spitze zu marſchieren. Man fängt endlich an einzuſehen, daß es die höchſte Zeit iſt, den Kindern dieſelbe Wohlthat zu gewähren, welche man ſchon längſt dem Boden und dem

[1]) Über das Ziel und die Mittel des höheren Schulunterrichts und über die Möglichkeit einer organiſchen Verknüpfung desſelben mit dem niedrigeren. Eine pädagogiſche Unterſuchung, von K. Kromann, Prof. der Philoſ. und zeitweiligem Doz. der Päd. an der Univ. K.

Vieh gewährt hat, die Wohlthat einer rationellen Behandlung. Diese Behandlung kommt aber dadurch zu Stande, daß die wissenschaftliche, auf Physiologie und Psychologie gestützte Pädagogik für die Thätigkeit der Schule bestimmend wird.

Was lehrt nun diese Wissenschaft? Vor allem, daß die geschichtliche Bildung gefährlich ist, und daß die sprachlich-geschichtlichen Lehrfächer einen weit geringeren Bildungswert besitzen, als die mathematisch-naturwissenschaftlichen. „Der geschichtliche Blick auf die Dinge ist an und für sich das Haltungslose. Der Lauf der Geschichte geht in großen Windungen, und dadurch daß man die Linie einer geschichtlichen Entwickelung verfolgt, kann man durchaus ebensowohl an das absolut Unrichtige als an etwas Richtiges gelangen (S. 14)." Statt des Geschichtlichen soll also das Rationelle kommen, statt der geschichtlich-mechanischen Mitteilung von Kenntnissen und des passiv-geschichtlichen Empfangens von den Erzählungen des Lehrers das organische Reifwerden, die geistige Erweckung und die soweit möglich selbständige Aneignung der Resultate. Der Schulplan Madvigs vom Jahre 1850 war für seine Zeit gut. „Wir sind aber seit der Mitte des Jahrhunderts einen bedeutenden Schritt vorwärts von der griechisch-römischen Wiege unserer Kultur hinweg gesegelt, und die Wissenschaft der neueren Zeit, der gothischen Welt, die Naturwissenschaft, hat wieder einen Fortschritt mächtiger als je zuvor gemacht." Schon daraus folgert Verfasser, daß in der Schule, die doch für das Leben der Gegenwart vorbereiten soll, der Raum für die alte Philologie verengert und der für die Naturwissenschaften erweitert werden muß. Dasselbe ergiebt sich aber noch besser durch einen Vergleich der beiden Gruppen von Fächern in Bezug auf ihren Bildungswert.

Ein paar Beispiele dafür, wie Verfasser bei diesem Vergleich verfährt. S. 63: Die Sätze der Naturwissenschaft und der Mathematik haben die wichtige Eigentümlichkeit, daß sie für alle Fälle derselben Art gelten, also auch für den Fall, mit welchem ich selbst in persönliche Berührung kommen kann. Gerade dadurch bekommen diese Wissenschaften einen ihrer bedeutungsvollen Vorzüge vor der Geschichte, die wesentlich und direkt nur über die Einzelfälle belehrt, die einmal vor so und so langer Zeit stattgefunden haben. Die Geschichte erzählt nur, daß ein Mann Namens Sokrates einmal vor vielen Jahren Schierlingssaft trank und starb; die Naturwissenschaft lehrt mich, daß auch ich selbst und jeder andere jetzt lebende Mensch durch das Trinken dieses Saftes umkommen würde! — Die Naturwissenschaften haben aber nicht nur den Vorzug, weit mehr wirklich wissenschafflich zu sein, sie haben auch mehr Anschaulichkeit und Realität. Man kann in dem naturwissenschaftlichen Unterricht das Kind vor die einfachen Thatsachen stellen und es immer die Sache vor dem sonst leeren Worte lehren: das Kind lernt dadurch, in Bildern statt in Worten zu denken, und das Ziel der Erziehung ist schon zur Hälfte gewonnen (S. 120). Weiter: das Kind kann ebensowohl wie der Lehrer das Objekt beherrschen, es kann die Ausgangspunkte finden und also die Entdeckungen selbst machen: der Forderung Pestalozzis auf Selbstthätigkeit ist damit genug gethan. — Und nicht nur in formeller Hinsicht haben die Naturwissenschaften Vorzüge, sondern auch in materieller: auf der Straße weiß der Schüler, worauf er tritt, im Walde kennt er die Blumen; die direkte Anwendbarkeit der Kenntnisse giebt ihm für den Unterricht Interesse: er wird verstehen, daß dieser nicht nur eine grausame Tyrannei des Stärkeren über den Schwächeren ist. Die Kinder sollen direkt den Nutzen und die Freude von dem, was sie lernen, fühlen, und das ist bei dem naturwissenschaftlichen Unterricht möglich. Der Lehrer braucht nur die Schüler auf das Feld mitzunehmen und ihnen zu zeigen, wie wohl sie nun die Erscheinungen verstehen. — Da man nun auf einer solchen Promenade einer religiösen Versammlung oder einem Fabrikarbeiter, der eine fremde Sprache

ſpricht, begegnen kann, findet Verfaſſer hierin eine Mahnung von den Naturwiſſenſchaften auf die Geiſteswiſſenſchaften überzugehen.

Die Gedanken des Verfaſſers über den Wert der Geſchichte ſind höchſt charakteriſtiſch. Sie läßt der Subjektivität in der Beleuchtung der Thatſachen zu großen Raum, weil man hier nicht logiſch folgern kann. Wie verſchieden urteilt man nicht z. B. über den Sozialismus, die Vaterlandsliebe, die beſte Staatsform u. ſ. f. „Mit Recht könnte man ſich gegenüber dieſer Subjektivität verſucht fühlen, die Geſchichte als Wiſſenſchaft und wertvolles Unterrichtsmittel aufzugeben, da ſie auf ſo fundamentale Fragen (wie z. B. über die beſte Staatsform) keine ſichere Antwort geben kann, um ſoviel mehr als dazu noch Eines kommt: was für ein Intereſſe kann es wohl eigentlich für uns haben, uns in alle dieſe Ereigniſſe der Vorzeit hineinzuverſetzen, die doch nie wiederkehren? Zu dieſem oder jenem Naturgeſetz kann ich erwarten in ein perſönliches Verhältnis zu kommen, aber was in aller Welt iſt Alexander der Große oder Julius Cäſar für mich oder irgend einen andern Menſchen in der Jetztzeit?“

Das Reſultat aber, das aus dieſen Prämiſſen gezogen werden müßte, daß es nämlich beſſer wäre, die Toten ruhen zu laſſen und ſich durchaus auf das Leben und die Wirklichkeit zu beſchränken, iſt doch auch dem Verfaſſer etwas zu ſtark. Um die Ehre der Geſchichte wieder zu retten, macht er darum ſelbſt gegen die aufgeſtellten Prämiſſen Einwände. „Das Subjektive in der Geſchichte, meint er, kann man mit den Muskeln, der Haut und den Haaren vergleichen, das Skelett aber iſt objektiv. Auch können ja die perſönlichen Beweggründe u. dgl. erſt den älteren Schülern dargeſtellt werden, und dieſe ſind kritiſch und wiſſen, daß der Lehrer und nicht die Wiſſenſchaft redet; ja die beſſeren Schüler werden ſogar dem Lehrer ſeine Sympathien abſehen und ſo gewiſſermaßen gerüſtet ſein, dieſelben auf die rechte Weiſe zu wägen. Endlich ſind die ſubjektiven Momente eigentlich nur ſehr wenig ſchädlich, ja, bisweilen iſt eine rein individuelle Darſtellung, wie etwas ſich könnte ereignet haben, außerordentlich viel mehr wert, als ein vorſichtiges Stillſchweigen und, pädagogiſch betrachtet, von beinahe demſelben Wert, wie die ſtreng objektive Wahrheit. Es giebt auch ein Band zwiſchen Alexander oder Cäſar und dem jetzigen Menſchen. Durch Kunſt und Poeſie, durch Erzählungen und Ausgrabungen, durch politiſche und geographiſche Tageslitteratur werden wir durchaus nicht ſelten direkt oder indirekt vor ihre Namen und Thaten geſtellt. Der materielle Gewinn von der Geſchichte iſt alſo, daß ſie in der Jetztzeit orientiert. Sie trägt wohl auch etwas zur Menſchenkenntnis bei; und man könnte ſie ferner wegen der idealen Vorbilder, die ſie giebt, hochſchätzen; ſie enhält aber auch ſchlechte Vorbilder. Die formalbildende Kraft des Geſchichtsunterrichts darf zwar nicht ſo hoch angeſchlagen werden wie gewöhnlich: er gewährt dem direkten Wahrnehmungsvermögen keinen Raum. Doch giebt er immerhin manche neue Vorſtellungsverbindungen, das Gedächtnis und die Phantaſie werden an Inhalt reicher, und damit folgt ein ſtärkeres Gefühls- und Willensleben, allerdings kein geordnetes Gefühls- und Willensleben, ſondern Triebe und Leidenſchaften. Alſo: ſtärkere Phantaſie, Gefühl, Leidenſchaft — die drei gehören zuſammen — das iſt der Erfolg (S. 143)! Das Reſultat dieſer Erwägungen iſt, daß auf dem pädagogiſchen Speiſezettel „die Mathematik das Fleiſch iſt, die Naturwiſſenſchaften Brot, Gemüſe, Fiſch u. dgl., die Geſchichte aber der Wein: ſie erhebt und begeiſtert, darf aber nicht wohl allein genoſſen werden (S. 149).“.

Die antike Kultur iſt uns zu fremdartig, wir ſind ſo viel weiter gekommen wie die Griechen. Selbſt wenn es nur die Kleinigkeit von 14 Tagen koſtete, die griechiſche Sprache bis zur Vollkommenheit zu lernen, dürfte man doch nicht den Unterricht in griechiſchem Geiſtesleben zu einem beſonders hervorragenden Unterrichts-

fache auf der Schule machen .... Homer (noch die gesundeste und beste Speise für die Jugend, die zu finden ist) setzt so viel Wissen voraus, wenn man ihn wirklich verstehen soll, daß kein Schüler es besitzen kann. Homer ergötzt die Schüler, weil alle andere Schularbeit, die jetzt getrieben wird, noch weit langweiliger ist! Oder sie kommen in folgender Weise zu der Einbildung, daß Homer ihnen nicht langweilig sei. Wie gewisse Tierarten in Gefangenschaft allmählich ihre natürlichen Instinkte verlieren und hilflos und von ihren Herren abhängig werden, so geht es auch teilweise unseren Lateinschülern. Sie bekommen zu schwierige und entlegene Probleme, werden mit ungeeigneter Speise vollgepfropft und verlieren dadurch allmählich alles natürliche und selbständige Urteilsvermögen. Von seiner frühesten Jugend an wird der unglückliche Junge zum großen Teil mit lateinischen und griechischen Autoren aufgeflascht [d. h. mit der Flasche aufgezogen]. Anfangs findet er sie gar nicht ergötzlich, und dieses Gefühl ist so gesund und wahr wie irgend eines; denn es ist in der Regel keine Spur von Verwandtschaft zwischen seinem eigenen Seelenleben und dem dieser Dichter. Täglich hört er sie aber als etwas von dem Trefflichsten auf Erden preisen, nicht nur von dem Lehrer, sondern, was noch wesentlicher ist, von den älteren, schon verworrenen Kameraden, und so wird er allmählich zu dem Glauben verlockt, er fühle und sehe endlich auch, daß Horaz dieser vortreffliche und Homer dieser wunderbare Dichter sei (S. 173—176). Man gebe einem Afrikaner von dem Guinea-Ufer einen grönländischen Pelz oder einem Grönländer drei Federn und ein Halsband, und man sage ihnen, daß sie künftig so gekleidet sein sollen: das wäre um nichts verrückter als einen dänischen jetzt lebenden Knaben wesentlich mit Homer, den Tragikern und Platon aufzuziehen (S. 178).[1])

Die klassischen Sprachen haben, formell betrachtet, den geringsten Bildungswert unter den Sprachen, und als gedankenbildend können sie noch weniger als die modernen Sprachen der Mathematik und den Naturwissenschaften zur Seite gestellt werden. Materiellen Wert haben sie kaum, denn sie sind tot. Wenn Verfasser bisweilen gelehrte Ausländer bei sich sieht, fällt es doch diesen nicht ein, sich auf griechisch mit ihm zu unterhalten. Die antiken Werke kann man mit viel größerem Erfolg in Übersetzung lesen. Zwar sind die Originale genußreicher, wenn man sie gut versteht. Eine Aussicht ist auch schöner, wenn man den Kopf zwischen die Beine steckt, und man findet es doch vorteilhaft, seine Sommerwanderungen auf den Füßen und nicht auf den Händen zu machen. Es wäre eigentlich besser, wenn man die Studienverteilung besser durchführte und die klassischen Sprachen zu der indischen Schwestersprache auf die Universität verlegte. Der einzige Grund, warum sie noch auf den Schulen beibehalten werden müssen, scheint der zu sein, daß man noch in Zeitungen, Gedichten und Gesprächen ziemlich oft Citaten und klassischen Fremdwörtern begegnet.

Die Muttersprache hat dadurch einen großen Vorzug vor den Fremdsprachen, daß das Sprachmaterial bekannt ist. Es handelt sich nicht um ein Einpauken von bestimmten Kenntnissen, sondern man hat hier eine gedankenentwickelnde Beschäftigung von derselben geistbildenden Macht, wie in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Man soll aber nicht nur Dichterwerke lesen, auch nicht solche Sprachstudien treiben, wie sie die jetzigen Lehrbücher veranlassen; man soll die sprachlichen Phänomene als notwendige Wirkungen aus der Natur des menschlichen Denkens und der Umgebung logisch herleiten (S. 220) und solche Fragen aufstellen und beantworten, wie z. B. warum besteht die Sprache aus Sätzen, warum haben wir

[1]) Man ziehe aus obigem reizendem Diktum aber ja nicht etwa einen Schluß auf den gegenwärtigen Stand der griechischen Lektüre an den dänischen Schulen. Red.

eben dieſe Wortklaſſen, warum haben die Zeitwörter Zeiten und eben dieſe Zeiten u. ſ. f.

Verfaſſer giebt endlich folgenden Stundenplan, als allen geſtellten Forderungen entſprechend (S. 261).

Alter der Schüler.	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Klaſſe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
[Nach deutſcher Benennung.]	—	—	—	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI			
Turnen	3	3	3	3	4	4	5	5.	6	6	6	6	54		
Geſang	—	1	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	7		
Handarbeitsunterricht	—	—	—	—	1	1	1	1	2	2	2	2	12	112	
Zeichnen	—	—	—	—	1	1	1	1	2	2	1	1	10		
Schreiben	5	5	5	5	3	3	3	1	—	—	—	—	29		
Mathematik	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	54		
Aſtronomie	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1	1	4		
Phyſik	—	—	—	—	1	1	1	1	2	2	2	2	12		
Chemie	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1	1	1	5		
Mineralogie	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	2	114	
Botanik	—	—	—	—	1	1	1	1	1	1	1	1	8		
Zoologie	—	—	—	—	1	1	1	1	1	1	1	1	8		
Phyſiologie	—	—	—	—	—	—	1	1	1	1	1	1	6		
Geographie	—	1	2	2	2	2	2	2	1	1	—	—	15		
Geſchichte	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	34		
Mutterſprache	9	7	7	7	4	4	4	4	4	4	4	4	62		
Deutſch	—	—	—	—	2	2	1	1	1	1	1	1	10		
Engliſch	—	—	—	—	—	—	3	3	1	1	1	1	10	146	
Franzöſiſch	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	2	2	10		
Latein	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	2	6		
Griechiſch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2		
Religion	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
Summa	24	24	27	27	30	30	33	33	36	36	36	36			372

Zur Erklärung des Stundenplans mag noch folgendes hinzugefügt werden:

Die Geſamtzahl der Stunden ſoll in drei ungefähr gleiche Teile verteilt werden. Die „körperlichen Fächer“ bekommen $^1/_3$; die übrigen $^2/_3$ verteilen ſich auf die geiſtigen Fächer ſo, daß die Naturwiſſenſchaften und die Geiſteswiſſenſchaften je $^1/_3$ bekommen. Jede moderne Fremdſprache ſoll 2 Jahre gelehrt werden, ehe die nächſte beginnt, und ſoll anfangs eine größere Stundenzahl haben, damit die Formenlehre gut gelernt wird. Die Geſamtzahl der Stunden ſoll für alle modernen Fremdſprachen dieſelbe ſein. Man muß nicht zu früh, nicht vor 10 Jahren, mit einer Fremdſprache beginnen, damit die Kinder nicht verdummt werden. Die Geſchichte hat eine ſo große Stundenzahl, damit der Kulturgeſchichte und der Geſchichte ausländiſcher Litteraturen reichlicher Raum gegeben werde. Die von den Philologen ſo dringend geforderte Einheit iſt da: die Mutterſprache hat mehr Stunden als alle übrigen.

Eine Kritik dem Referat anzuſchließen, wird wohl nicht von nöten ſein, zumal Verfaſſer meint, Pſychologie und wiſſenſchaftliche Pädagogik ſtellten die von ihm vertretenen Anſichten abſolut feſt. Auch darüber, daß die Schule der Zukunft einmal ungefähr ſo ausſehen wird, wie der vom Verfaſſer entworfene Plan, hegt er keinen Zweifel.

Upſala. Enar Sahlin.

Auch wir halten eine Kritik des Kromann'schen Gallimatthias für ein sehr unnötiges Ding. Durch keinen Kommentar könnte der überwältigende Eindruck dieses Textes erhöht werden. Doch möchten wir betonen, daß daraus eine erhebende Lehre zu ziehen ist. Wir haben Leute gesprochen, welche behaupteten, die größten Verkehrtheiten auf dem Gebiete der pädagogischen Reformlitteratur seien doch wohl in Deutschland erdacht worden. Wer Kromanns Ansichten kennt, muß gestehen: Diese Palme ist uns entrissen! Doch etwas anderes Niederschlagendes müssen wir zugleich bekennen. Selbst Thorheiten erdenken ist schlimm; fremden Thorheiten Beifall klatschen ist schlimmer; sind die Thorheiten gar ausländische, so ist die Sache am beschämendsten. In letzterem Punkte ist man noch immer in Deutschland zu Dingen fähig, wie wohl nirgend sonst. Daß ich 1887 in einem öffentlichen Vortrag eine spottende Bemerkung über die Anschauungen Kromanns machte, hat einen Entrüstungserguß von Herrn W. Klinghardt zur Folge gehabt, in dem ich belehrt wurde, daß von einem Manne, wie Kromann schlechtweg den Ausdruck „ein Professor in Kopenhagen" zu gebrauchen, ebenso ungehörig sei, wie wenn ein dänischer Lateinschwärmer von Paulsen sagen wollte „Jemand in Berlin", — daß man Kromanns ausgezeichnetes Buch von 329 Seiten nicht eine „Schrift" nennen dürfe, — daß der Verfasser eine Zierde der Kopenhagener Universität sei, — daß er durch das von mir so obenhin behandelte Buch im höchsten Grade das Vertrauen seiner Regierung und in verschiedener Weise Einfluß auf das dänische Schulwesen gewonnen habe u. s. w. Auch andere deutsche Reformagitatoren sind erfüllt von der Bedeutung des Buches. Könnte Ähnliches im Ausland gegenüber einem deutschen Machwerk dieser Art begegnen? Und wenn Kromanns „Vor Naturerkjendelse", welches Buch ich nicht kenne, thatsächlich, wie ich einem hiesigen Mathematiker glauben will, ein Werk wesentlich anderen Charakters ist, so hätten wir hier einen neuen Beitrag zu der trivialen Wahrheit, daß Jemand, der auf einem Gebiet der Wissenschaft sicher einherschreitet, gleichwohl auf einem anderen bös taumeln und fallen kann; und daß dies nicht selten gerade bei Ausflügen in das Land der Pädagogik erlebt worden ist, dürfte ein kaum bestreitbarer Satz sein.

Schließlich sei noch auf eine besondere Merkwürdigkeit in Kromanns Projekt hingewiesen. Die, welche gern alle Wissenschaften im Gymnasiallehrplan vertreten sehen möchten, haben sich viel den Kopf zerbrochen, wie das zu machen wäre. Kromann hat es entdeckt. Man mache von der Einzahl im Stundenplan einen mutigeren Gebrauch, als die bisherigen, durch die Fesseln thörichter Tradition noch gehemmten Reformer gethan haben. Auch diese Stundenmonaden sind zweifelsohne durch Physiologie, Psychologie und wissenschaftliche Pädagogik fest begründet.

Red.

Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart.

Berlin 1890. R. Gärtners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder). 35 S.

Diese feine, vornehme und gedankenreiche Schrift entstammt der Feder eines hochangesehenen preußischen Schulmannes, der einen großen Teil seiner Thätigkeit dem Realschulwesen gewidmet hat und somit dem Verdachte der Einseitigkeit und Parteinahme für die Gymnasien nicht ausgesetzt ist. In der That stellt er sich auch gänzlich außerhalb des widerwärtigen Schulstreites, indem er allen Schulen des Vaterlandes gemeinsame Ziele steckt, die sie wetteifernd zu erreichen suchen mögen.

Die wichtigste nationale Aufgabe der Gegenwart ist die Bewältigung der beginnenden sozialen Bewegung und ihrer Gefahren. Der Verfasser verkennt nicht den Wert der Mitwirkung der Schule in diesem Kampfe, aber er sucht ihn auf seine wahre Bedeutung zurückzuführen, indem er die ausschweifenden Erwartungen bedeutend einschränkt. Auch von einer Umgestaltung unserer höheren Schulen darf man nicht allein das Heil erwarten; denn die Neuerungen werden schwerlich so tiefgreifend sein, „daß nicht zum wesentlichen Teil Unterrichtsbetrieb und Schulleben von heute sich weiter fortsetzten. Geschichtliche Entwicklung leicht abzubrechen, liegt dem heimischen Regimente fern."

Digitized by Google

Auf die Frage, welche großen Ziele die gesamte öffentliche Erziehung im nationalen Interesse zu verfolgen habe, gibt der Verfasser die Antwort: Gesundheit, Tüchtigkeit, Gesinnung. Auf dem Gebiete der Gesundheit entwirft er ein ziemlich trübes, sicherlich zu trübes Bild; um so mehr kann man ihm zustimmen, wenn er die Abhilfe hier nicht von vereinzelten hygienischen Maßnahmen erwartet, so wertvoll solche immer sein mögen, sondern wenn er verlangt, daß die äußeren Bedingungen des Schullebens zwar hygienischen Anforderungen wirklich entsprechen müssen durch Aufnahme und Pflege von körperlichen Übungen aller Art, gute Luft, richtiges Licht, daß aber dazu noch andere Faktoren kommen müssen, die nicht geringere Bedeutung haben. So die Fernhaltung geistig nicht genügend Leistungsfähiger von den zu höheren Studien führenden Schulen, — die Ermöglichung zureichender körperlicher Ernährung und Pflege für arme, aber hochbegabte Schüler, — eine geringere Inanspruchnahme der jugendlichen Köpfe durch die Anforderungen des Unterrichts infolge größerer Sichtung des Wissensstoffes, — Verbesserung der Methode durch richtige Lehrerbildung, — geschickter Wechsel der verschiedenen geistigen und körperlichen Bethätigungen, — gleichmäßigere Arbeit und Bildung der verschiedenen Kräfte, — eine mehr innerliche Wandlung der Unterrichtsziele. Damit berührt der Verfasser schon das zweite der von ihm aufgestellten Gesamtziele: die zu verwirklichende Tüchtigkeit der Zöglinge.

Zwei Grundrichtungen gehen durch unser höheres Schulwesen hindurch, keine von beiden rechte Bildung bedeutend: die Pflege des Wissens um des Wissens oder der Arbeit des Erkennens willen und das Erzielen des Könnens um des Nutzens willen. Die bis jetzt fehlende Vermittlung sucht der Verfasser in der Entwicklung der Tüchtigkeit, die ein beschränktes und auch ein nicht für alle gleiches Ziel voraussetzt. Die Aufgaben, die hier gestellt werden, müssen der Nation nützlich sein. Soll das der Fall sein, so darf Bildung nicht die Nation trennen und scheiden, wie dies jetzt geschieht, sondern sie muß Vereinigung herbeiführen. Zu diesem Zwecke müssen eine allgemein grundlegende und eine im besonderen ausbildende Thätigkeit sich fest aneinander schließen; es bedarf einerseits des Verständnisses der umgebenden Welt, andererseits der Entfaltung der persönlichen Kräfte. Jetzt geht die grundlegende, formale Bildung für die meisten Zöglinge zu weit, zu sehr ins Weite und Breite; und vieles von dem, was Anschauung von der Welt, Urteile oder Maßstäbe für sie schaffen sollte, bleibt bloßer Wortstoff, ohne erleuchtende Wirkung, ohne zeugende Kraft für den Geist. Was endlich die Frage der Kräfte und ihrer Entfaltung betrifft, so kommen gar nicht die sämtlichen entwicklungsfähigen und der Entwicklung würdigen Kräfte zu ihrem Rechte. Nicht das Wissen als solches ist hochzuschätzen, sondern der Wissensstoff muß unter dem Gesichtspunkte seines erzieherischen Wesens ausgesucht werden. Das geschieht zur Zeit so wenig in der Geschichte, wie im Lateinischen und Griechischen, „die innerhalb unseres höheren Unterrichts in Ehren bleiben dürfen"; denn man fragt sich überall zu wenig: Was ist nötig zum Verständnis der Gegenwart, und was kann gesinnungbildend wirken? Auch ist die Zahl der mit dem klassischen Unterricht Beschäftigten außerordentlich viel zu groß. Die lebenden Sprachen gleich den toten behandeln, heißt vorhandene Kräfte lähmen oder doch unentwickelt lassen. Überhaupt ist die formale Schulung des Geistes etwas weit Umfassenderes, Vielseitigeres als die in der Praxis noch vorwiegende philologische Pädagogik annimmt; insbesondere wird die Muttersprache dafür viel zu wenig ausgenutzt. Auf allen Gebieten muß aber wirkliche Anschauung über das bloße Wort siegen, Können muß das Wissen aufwiegen, und nach Möglichkeit muß das Urteil entwickelt, die jetzt unzulängliche produktive Kraft durch passende Veranstaltungen gehoben werden. Auch das Prüfungswesen be-

darf in diesem Zusammenhange der Reform; namentlich müßte mehr Kompensation der Leistungen zulässig sein, damit die Individuen ihre eigene Kraft entfalten können, statt sie abzustumpfen. Endlich müssen sich auch die öffentlichen Anschauungen größtenteils einer Wandlung unterziehen. Die Vornehmheit des akademischen Wissens ist durch die wirkliche Entwicklung erschüttert: man muß sie nicht eigensinnig aufrecht erhalten wollen. Neben dem Preise der Vortrefflichkeit unserer Universitäten sollte man doch nicht die Schatten übersehen, welche diesen Lichtbildern anhaften. Die Kreise der akademisch Gebildeten sollten es nicht länger für schmachvoll und bitter halten, ihre Söhne auch auf unteren Bahnen Tüchtigkeit suchen zu lassen, wenn sie in jener nur eine kümmerliche Tüchtigkeit mit Hülfe von allerlei Stützen und Krücken erreichen würden.

Die Erziehung soll endlich zur Gesinnung hinführen, die wohl durch Anschauung und Belehrung gefördert werden kann, zweifellos aber am meisten aus dem persönlichen Empfindungsleben erwächst. Dieses zu pflegen, ist die wichtigste Aufgabe der Menschenerziehung. Man darf sich aber darüber nicht täuschen, daß Gefühl und Empfindung zur Zeit weder in der Familien- noch in der Schul-Erziehung zu ihrem Rechte kommen. In der Schule nimmt man die Verstandesthätigkeit allzusehr in Anspruch, während das Empfindungsleben verödet. Zumeist und zunächst liegt der Grund davon in der Art der Selbsterziehung der Lehrenden, in deren Kreisen breites Wissen und scharfe Wissensschulung Hochachtung sichern, gegen die das Vorhandensein oder Fehlen anderer Eigenschaften gar nicht ernstlich in Betracht kommt. Statt erziehende Lehrer sein zu wollen, ziehen sie vor, wenn auch nur bescheidene Abbilder des wissenschaftlichen Universitätslehrers zu sein. Der bezeichnete Mangel macht sich im Religionsunterricht, im muttersprachlichen, auch im Gesangunterricht besonders geltend. Wesentlicher als das Ueberwinden dieser Versäumnisse ist das Vermeiden der Abwege; vor allem kommt hier der verhängnisschwere Zusammenhang zwischen Wort und Empfindung in Betracht, der leider heute recht vielfach verschoben und unnatürlich ist. Ganz besonders gilt dies auch von der bewußten Pflege der Vaterlandsliebe, die nur zu oft in Chauvinismus entartet.

Wer sich für die Aufgaben der höheren Schulen unserer Zeit interessiert, muß diese ausgezeichnete Schrift wieder und wieder lesen; ist doch kaum Besseres und Zutreffenderes je gesagt worden.

Gießen. Hermann Schiller.

Fort mit Griechisch und Latein? Von einem Laien. Karlsruhe. In Kommission bei J. J. Reiff. 1890. 30 S.

Diese kleine Schrift hat einen höheren Offizier, den Oberstlieutnant a. D. Schmitt-Blank, zum Verfasser. Um so eher darf sie Aufmerksamkeit beanspruchen. Bei einem Gelehrten oder vollends bei einem Gymnasiallehrer ist man sofort argwöhnisch und denkt an Interessen-Vertretung; hier ist eine solche Annahme ausgeschlossen. Freilich vertritt der Verfasser auch Interessen, aber nicht die eines Standes oder Berufes, sondern die der allgemeinen Geistesbildung. Eine kurze historische Darlegung erweist, daß neben der idealen eine materielle Kultur besteht, beide gleich berechtigt, gleich wichtig für unser nationales Leben. „Die Geisteskultur haftet an der klassischen Bildung, die materielle an der Realbildung." Für die getrennten Zwecke müssen getrennte Bildungswege vorhanden sein. Die humanistischen Bildungsanstalten müssen im Betriebe der Grammatik, aber auch der Mathematik und der Naturwissenschaften, sowie der Geschichte auf die Elemente beschränkt, das Französische muß in ihnen praktisch erlernt werden;

umgekehrt ist der Lateinunterricht als obligatorisches Fach aus den Realanstalten zu entfernen. Nicht die Einheitsschule entspricht dem Bildungsbedürfnisse unserer Zeit, sondern dieses fordert humanistische Gymnasien und Realgymnasien (Realschulen) von je neunjähriger Dauer, erstere zur Vorbereitung für die Universität, letztere zur Vorbereitung für die technische Hochschule; dazu kommen höhere Bürgerschulen von sechsjähriger Dauer; die Zahl der Realanstalten muß größer sein als die der humanistischen Gymnasien, da diesen nur die ohne idealen Zug wertlose Vorbildung der künftigen höheren Staatsbeamten zukommt.

Die Gedankenentwicklung des Verfassers ist so einfach und schlagend, daß der kleinen Schrift recht viele Leser unter Fachleuten und Laien zu wünschen sind.

H. Schiller.

Einige Änderungswünsche.

II.

Die schädliche Wirkung, welche das Abiturientenexamen jetzt vielfach übt, war Gegenstand der erstbesprochenen Klage, seine Vereinfachung der erste Wunsch.

Eine andere Klage, die mir in mehreren Briefen entgegentrat, lautet: die Gymnasiasten werden häufig nicht, wie sie sollten, für die griechischen und römischen Schriftsteller interessiert und erwärmt. Es ist dies ein Punkt von höchster Wichtigkeit, bei dem man ebenso vermeiden muß, sich Mißstände, die etwa vorkommen, zu verhehlen, als Vorwürfe zu erheben, die nicht verdient sind.

Zweifellos ist Erwärmung für die altklassische Litteratur heute in den Gymnasien eine schwierigere Aufgabe, als ehedem. Bei der früheren Gestaltung des gymnasialen Lehrplans war die Aufmerksamkeit der Zöglinge ungleich mehr den klassischen Studien zugewandt. Es machte sich infolgedessen die Begeisterung für die alten Autoren oft ganz ohne Zuthun des Lehrers, bisweilen wohl trotz des Zuthuns. Heute wird der Blick der Jugend schon durch die Schule selbst energisch nach den verschiedensten Richtungen gelenkt, und zu den Schulinteressen kommen heute zahlreiche andere nicht bloß für die erwachsenen Schüler, sondern schon für Kinder. Man bedenke ferner, wie viel größer heute die Zahl der jungen Leute ist, welche invita Minerva in den obersten Gymnasialklassen sitzen, als vor einigen Jahrzehnten, und daß deren Anwesenheit und Verhalten mit einer gewissen Notwendigkeit auch auf die Stimmung der Anderen und auf den Betrieb des Unterrichtes nachteilig wirkt. Und man unterschätze doch auch nicht den Einfluß, welchen die unausgesetzten tendenziösen Herabsetzungen des klassischen Schulunterrichts in der Tagespresse auf viele Schüler üben. Würde es keine Wirkung haben, wenn sie alle Monate einmal einen Artikel über zu hoch gehende Anforderungen in der Mathematik oder über Zwecklosigkeit dieses Unterrichts zu lesen bekämen?

Trotz alledem ist die Frage wohl am Platz, ob nicht häufig auch an dem Lehrer die Schuld liegt. Ein begeisterter und begeisternder Vertreter des humanistischen Unterrichts, mein verstorbener Freund Eckstein, wandte einmal auf die philologischen Lehrer das ciceronianische »nos, nos consules desumus« an. Er selbst war unschuldig; aber gab und gibt es keine Schuldigen? Niemand wird verneinen wollen. Man kann nur fragen, wie groß oder klein ihre Zahl sei, und welches die Fehler sind. Auf die letzte Frage ertönt zweifellos von vielen Seiten ein Unwillensruf über Grammatik. Erscheint diese ja doch jetzt oft geradezu als der böse Geist, der den philologischen Unterricht ruiniert, der Reize beraubt, welche er haben könnte. Es kommt darauf an, was man unter Grammatik und grammatischer

Unterweisung versteht. So sicher es eine Behandlung der sprachlichen Erscheinungen bei der Lektüre giebt, die für die Freude am Autor geradezu tötlich wirken kann und wirkt, so sicher kann über die logisch oder psychologisch begründeten Gesetze einer feinausgebildeten Fremdsprache, wie über die mit ihren Bezeichnungen verbundenen Begriffe in einer Weise gesprochen werden, die jeden einigermaßen begabten Schüler in hohem Grade interessiert. Doch über diesen wichtigen Punkt ein anderes Mal. Hier soll nur anerkannt werden, daß allerdings eine gewisse Sorte von grammatikalischem Zusatz den aus dem Schriftsteller zu schöpfenden Trank schlimm zu vergällen vermag. Aber daneben können noch zahlreiche andere Fehler in der Behandlung der altklassischen Lektüre vorkommen. Durch verkehrte Anforderungen an die Präparation und nicht minder durch solche an die Repetition ist es möglich, das Interesse am Autor wesentlich herabzudrücken. Es können ferner andere Seiten der Exegese neben der sprachlichen vernachlässigt werden, und ich täusche mich wohl nicht, wenn ich meine, daß besonders die Anregungen der Phantasie und des Gefühls der Schüler, welche sich bei der Lektüre fast aller Schulautoren in reichstem Maß ergeben könnten, bisweilen in Wahrheit gänzlich ausbleiben.

In welcher Ausdehnung diese Mängel gegenwärtig vorkommen, darüber werden auch Beamte der Schulverwaltung immer nur in begrenztem Umfang mit Sicherheit urteilen können, und nichts kann unbilliger sein, als wenn man auf die Erinnerung an das Verfahren einzelner Lehrer ohne Weiteres eine allgemeine Behauptung baut. Daß aber die Mängel überhaupt vorkommen, wird mir Jeder, der von Schuldingen weiß, bereitwillig einräumen.

Jedoch Gerechtigkeit verlangt dringend, zugleich anzuerkennen, daß nicht etwa, was eben getadelt, nur auf dem Gebiet des altphilologischen Unterrichts begegnet. Der neuphilologische Lehrer kann in denselben Richtungen sündigen, und er thäte manchmal gut, vor seiner Thür zu fegen, statt seine Kollegen anzuklagen. Auch die Erklärung eines herrlichen deutschen Gedichts kann erfolgen und erfolgt bisweilen in einer Art, daß sich die Schönheiten desselben nur mit Überwindung der vom Lehrer bereiteten Hindernisse in der Seele des Schülers geltend machen. Und auch bei nichtphilologischen Unterrichtsgegenständen ist je nach der Behandlungsweise des Lehrers das Maß der Erwärmung der Schüler ungemein verschieden. Man kann bei Naturgeschichte, Geographie, selbst bei neuerer Geschichte und Religionslehre manchmal von hohen Kältegraden reden. Und, wenn man eine auf die verschiedenen Unterrichtsobjekte bezügliche Interesse- und Wärmemessung an den Gymnasiasten vornehmen könnte, so dürfte doch sehr häufig der Thermometer beim Griechischen und Lateinischen ungleich höher stehen als bei anderen Lehrgegenständen. Wenn gerade der altklassische Unterricht heutzutage oft der Klage ausgesetzt ist, die Schüler nicht zu erwärmen, so liegt das daran, daß er die Zielscheibe der Angriffe auf die Gymnasien ist.

Ferner verlangt Gerechtigkeit, zuzugestehen, daß nicht etwa der Unterricht von Lehrern, welche ihre Schüler nicht für die altklassische Litteratur begeistern, in jedem Fall ein durchaus fruchtloser genannt werden darf. Vielmehr wird in den Stunden derselben sicher nicht bloß häufig viel Wissen erworben, sondern auch verschiedene geistige Fähigkeiten können hier unter Umständen trefflich erzogen werden. Trotz alledem ist der bezeichnete Mangel ein schwerwiegender. Daß er möglichst selten vorkomme, ist nicht bloß wegen der Anfeindung, welche heute die humanistischen Studien erfahren, dringend wünschenswert. Und während in anderen Ländern durch die Verkürzung des klassischen Unterrichts in der That die Möglichkeit ganz oder fast ganz geschwunden ist, die Schüler griechische oder römische Autoren mit wirklichem Genuß lesen zu lassen, so ist in Deutschland dieses Ziel, wie die Erfahrung beweist, entschieden zu erreichen.

Ich möchte die Kenntnisnahme der klassischen Sprachen und Litteraturen durch unsere Gymnasiasten mit einer Reise vergleichen, die während der Jahre jugendlicher Empfänglichkeit in zwei Länder voll von Schönheiten und Merkwürdigkeiten gemacht wird. Die philologischen Lehrer sind die Führer. Manche von ihnen verstehen nun die Reise sehr nutzbringend, sehr kräfteübend zu gestalten, aber keineswegs genußreich. Hohe Berge werden erklettert, aber zur Aussicht wird keine Zeit gegönnt. Es scheint nicht sowohl auf's Sehen, als auf's Marschieren anzukommen. Manche Schüler schätzen dankbar auch das, was sie durch solche Anstrengungen ohne Genuß gewonnen haben; aber die meisten werden nur dann mit Dankbarkeit der Reisezeit gedenken, wenn sie sich zugleich der Sehenswürdigkeiten wirklich erfreuen konnten; und sie haben zu solchem Genuß ein Recht. Diejenigen von uns Periegeten lösen ihre Aufgabe nicht ganz, welche dies Ziel auch bei empfänglichen Zöglingen nicht erreichen. Zwar keineswegs dazu muß es gebracht werden, daß, wer ein Gymnasium besucht hat, auch noch später die griechische und römische Reise zu wiederholen vermag. Einmalige Autopsie zu mißachten, weil sie nicht erneuert werden kann, ist hier geradeso verkehrt, wie bei wirklichen Reisen. Doch das soll erzielt werden, daß die Mehrzahl unserer Zöglinge an ihren Aufenthalt in Rom und Hellas mit dem Gefühle denkt: Wir möchten diese Erinnerung wahrlich nicht missen! —

Die Reifeprüfungsfrage war eine Frage der Organisation, die eben besprochene ist eine des Unterrichtsbetriebes. Der letzteren, nicht der ersteren Gattung gehört auch die Erwägung an, durch welche Mittel bei unseren Schülern die Fertigkeit im schriftlichen Gebrauch ihrer Muttersprache gesteigert werden kann. G. U.

(Fortsetzung folgt.)

Briefkasten. Für die zahlreichen bewillkommnenden Besprechungen der ersten Nummer sagen wir besten Dank. Die uns bisher zugesandten Schriften sollen in Nr. 3 und 4 kurz angezeigt oder genauer besprochen werden. Red.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 30 Pf.)

55. Aufl. **55. Aufl.**

☞ Amtlich empfohlen in Frankreich, Österreich und fast sämtlichen deutschen Staaten.

A. Grosse Ausg. 6. Aufl.	B. Hand- u. Schul-Ausgabe. 55. Aufl.	
T. I, 1680 S., 28 M. geb. 32 M.	T. I. 768 S.	Beide Teile in einem Bde. 12 M., gebunden
T. II, 2150 S., 38 M. geb. 42 M.	T. II, 2150 S.	13,50 M.; jed. Teil einzeln 6 M., geb. 7,25 M.

Langenscheidtsche Verlags-Buchhandlung
(Prof. G. Langenscheidt)
Berlin SW 46, Hallesche Str. 17. (Gegr. 1856.)

Das
humanistische Gymnasium
und die
Anforderungen der Gegenwart
von
Dr. phil. **Hermann Schreyer,**
Professor zu Schulpforta.
Preis 80 Pf.
Verlag von **Rich. Schroedel** in **Halle a. d. S.**

Methode Gaspey-Otto-Sauer
zur Erlernung der neueren Sprachen.
Soeben erschien:
Italienische
Konversations-Grammatik
zum Schul- und Privat-Unterricht
von
Carl Marquard Sauer,
K. K. Regierungsrat
Neunte verbesserte Auflage.
Geb. in ganz Leinwand M. 3. 60.
Julius Groos' Verlag in Heidelberg.

Druck von Julius Groos in Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium.

Mitteilungen und Erörterungen,

in Verbindung mit nord- und süddeutschen Schulmännern

herausgegeben von

Dr. **G. Uhlig,**

Direktor des Großh. Gymnasiums in Heidelberg.

Viermal im Jahr erscheinen je 2 Bogen.
Preis jährlich 2 Mark einschließlich freier Zusendung im Inland.
Inserate: 30 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Bücher zur **Besprechung** sind direkt an den Herausgeber einzusenden.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

1890. Nr. 3.

Inhalt: Einige Bemerkungen über die pädagogischen Parteien von G. U. — Aus Vereinsverhandlungen: I. Münchener Verein für Schulreform. II. Versammlung der bayerischen Gymnasiallehrer in Würzburg. III. Neuphilologenversammlung in Stuttgart. — Erklärung von Dozenten der Universität Leipzig. — „Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken von G. Neudecker", besprochen von Julius Keller. — Wünsche für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht auf den Gymnasien, von Lothar Meyer. — Änderungen im mathematischen Unterricht, von Moriz Cantor. — Kleine Mitteilungen und Bemerkungen, Bücherschau.

Einige Bemerkungen über die pädagogischen Parteien.

Fünf Hauptrichtungen sind, meinen wir, in dem gegenwärtigen Kampf für oder gegen die humanistische Schulbildung zu unterscheiden, die sich allerdings zum Teil wieder in kleinere Parteien spalten.

Es giebt Gegner des altklassischen Unterrichts, die darum doch nicht gesonnen sind, das Band, das uns mit dem klassischen Altertum verknüpft, zu zerschneiden, die alle Hochachtung insbesondere vor griechischer Litteratur und Kunst haben und bezeugen, die aber meinen, daß zur Wahrung der Vorteile, die uns dauernd aus der Bekanntschaft mit den Alten fließen, die Kenntnis der klassischen Sprachen nicht über einen engen Kreis von Fachgelehrten ausgedehnt zu werden brauche, sondern daß für alle Anderen die Benutzung von Übersetzungen vollauf genüge. Wenn nämlich von der Mehrzahl der so Urteilenden allerdings jetzt nur für Kenntnisnahme der griechischen Litteratur dieser Weg empfohlen wird, so ist das eine offenbare Halbheit, und eine konsequente Minorität steuert jetzt schon auf Beseitigung auch des lateinischen Sprachunterrichtes los, die der des griechischen Unterrichtes auch bald folgen würde.

Gute Übersetzungen, sagt man, leisten den gleichen Dienst, ja einen besseren: denn sie ermöglichen es, sich ohne Hemmnis der Gedanken des Autors zu bemächtigen, unmittelbar seinen „Geist" zu erfassen. Die große Verschiedenheit der alt-

klaſſiſchen Sprachen und unſerer Mutterſprache wird zwar anerkannt. Einzelne erklären es deswegen ſogar für ein Unding, aus dem Deutſchen ins Lateiniſche überſetzen zu wollen. Aber das Herüberſetzen aus den klaſſiſchen Sprachen in das Deutſche hält man gleichwohl bis zu dem Grade der Vollendung für ausführbar, daß Überſetzungen des Horaz, Sophokles, Platon, Demoſthenes das Original in allem Weſentlichen zu erſetzen vermögen, daß der Leſer der Übertragungen gegenüber dem der Urtexte jedenfalls nicht erheblich ſchlechter bei jenen Autoren ſteht, als bei franzöſiſchen und engliſchen Werken der Gegenwart.

Für die geiſtige Arbeit aber, welche das ſcharfe Verſtehen lateiniſcher und griechiſcher Texte und das Bemühen, die erfaßten Gedanken, ſoweit möglich, deutſch wiederzugeben, von den Schülern fordern, hat man ebenſowenig Schätzung, wie für das Nachdenken, welches eine Übertragung in das Lateiniſche verlangt. Bei ſolchen Auslegungs- und Verdeutſchungsbemühungen iſt, wie bei den Übungen im Lateinſchreiben, nur Schweiß, kein Ertrag zu finden. Das Bequemere iſt hier zugleich das pädagogiſch Richtigere: die dargebotenen Überſetzungen haben für die Schüler einen höheren Wert als die erarbeiteten; und thöricht iſt, was man bisher faſt allgemein glaubte, daß die Verſchiedenheit der Sprachen ein gutes Mittel zur Erziehung des Denkens und Sprechens ſei: ſie iſt dies ebenſowenig, wie eine Quelle zur Erkenntnis nationaler Eigenart. Die Sprachenverſchiedenheit iſt vielmehr ein ganz böſer Übelſtand für die Pädagogik, wie für den internationalen Verkehr. —

Von dieſen Gegnern der altklaſſiſchen Schulſtudien iſt noch weſentlich verſchieden eine andere Gattung. Die ihr angehören, ſind nicht bloß der Beſchäftigung mit den alten Sprachen abhold, ſondern der mit dem Altertum überhaupt. Die Erkenntnis der Gegenwart fordert unſere ganze Kraft. „Was iſt für uns Alexander der Große oder Cäſar?“ Am liebſten errichtete man am Anfang des vorigen oder gar dieſes Jahrhunderts eine Mauer, über die rückwärts zu ſchauen nur den Fachgelehrten geſtattet wäre. Allerdings, wir hängen fataler Weiſe mit früheren Zeiten zum Teil recht eng zuſammen. Aber man muß ſich möglichſt losreißen. Die Krone des Kulturbaumes wird ſich herrlicher entfalten, wenn man ſie von den Wurzeln trennt. Inſonderheit die Beſchäftigung mit den alten Litteraturen hat keinen Zweck. Die neueren bieten ja eine ungeheuere Menge des Wertvollen, des ungleich Wertvolleren auch für die Jugenderziehung. Wenn man die antiken Klaſſiker mit freiem Blick betrachtet, welch' kläglicher Eindruck! Ein Redner in einem nordiſchen Abgeordnetenhaus erklärte, daß er lieber, als den Horaz, in den Händen der Schüler ſehen würde einen von einem Studenten herrührenden Roman, der wegen ſeiner Unſittlichkeit beſchlagnahmt wurde. Auch von Homer proklamiert man, daß er durchaus ungeeignet für die Jugend ſei. Auch an Sophokles macht ſich die unerbittliche Kritik der hellen Köpfe. Wenn Leſſing den Horaz zu den großen Geiſtern rechnete, auf denen mit ſeinem Willen nicht die allergeringſte Verleumdung haften ſolle, welcher Thor war er! Welcher Thor auch Göthe, als er meinte, daß die Bearbeitung des im 6. Geſange der Odyſſee behandelten Stoffes nach Homer

garnicht mehr zu unternehmen sei, als er deswegen ein schon begonnenes Werk aufgab, — und Gustav Freytag, als er seine „Technik des Dramas" wesentlich mit auf der Betrachtung der sophokleischen Kunstwerke aufbaute, — und Lord Brougham, als er seinen Hymnus auf Demosthenes schrieb, — und Macaulay, als er erklärte: There is no prose composition in the world, not even the De Corona, which I place so high as the seventh book of Thucydides. Sie alle beugten sich in unbegreiflicher Unselbständigkeit des Urteils, wie unzählige andere, vor der Tradition und beteten das an, was sie selbst zu übertreffen befähigt waren und übertrafen. Und wenn in bewunderten Leistungen der modernen Dichter, Geschichtschreiber, Redner sich deutlichste Spuren des intensiven Einflusses jener Alten finden sollten, nun, so thun unsere Aufklärer ohne Besinnen den letzten konsequenten Schritt und verurteilen erbarmungslos auch Alles, was auf antiken Fundamenten ruht. Im September 1886 schrieb der Schulreformator Friedrich Lange in der Unterhaltungsbeilage der „Täglichen Rundschau" Nr. 215: „Selbst nicht ein Göthe, viel weniger ein Wilhelm von Humboldt oder gar irgend ein Generalpächter des abgezogenen Wissens, ein Herrscher des Katheders wird nach zwanzig Jahren den Deutschen aufreden können, daß in der Vermählung des klassischen mit dem deutschen Geiste Gegenwart und Zukunft der deutschen Litteratur beschlossen liege. „Iphigenie" aber und „Tasso" und die säuselnde Hexameter-Unnatur von „Hermann und Dorothea" werden mit all ihren Schönheiten in der Abteilung „Geschichtliches" als Mumien [so] Unterkunft finden zur besonderen Verehrung, wenn es beliebt, der Goethe-Spezialisten!"[1]).

Wo Mangel an Urteil und Geschmack diesen Grad erreicht, da ist jede Diskussion überflüssig. Wesentlich anders scheint uns die Stellung der Humanisten gegenüber den Vertretern der zuerst charakterisierten Richtung. Die Möglichkeit, daß hier doch ein Meinungsaustausch zu irgend welchen positiven Resultaten führt, halten wir besonders deswegen nicht für ausgeschlossen, weil wir uns sagen müssen, daß die, welche den Unterricht in den alten Sprachen anfechten, vielleicht zu ihrer Anschauung teilweise durch eine Unterrichtsweise gelangt sind, welche sie die Vorteile der altsprachlichen Studien nicht erkennen ließ, — weil wir uns ferner sagen müssen, daß manche Verteidiger dieser Studien in der Begeisterung für ihre Sache Argumente vorgebracht haben, welche nicht als stichhaltig gelten können, und daß

[1]) Für Herrn Lange hat Leben und Zukunft offenbar nur die heutige, die heutigste Poesie. „Lothar. Ein erzählendes Gedicht in zehn Gesängen von Friedrich Lange", von dem fünf und ein halber Gesang die Unterhaltungsbeilagen der „Täglichen Rundschau" vom 1. bis zum 10. Januar 1889 zierten, und dessen Fortsetzung dann gesondert erschien, erklärtermaßen zum Teil, weil „manche Leser ihre Abneigung, Verse zu lesen, nicht überwinden können und wollen", — dieses Epos wird nach der im Vorwort ausgesprochenen Hoffnung des Dichters „der realistischen Kunstübung den Weg bahnen zur Wiedereroberung des ganzen dichterischen Gebietes." Und wenn ein solcher Erfolg auch im Augenblick noch nicht erreicht sein sollte, so werden vorurteilsfreie Köpfe doch nicht bezweifeln, daß im 20. Jahrhundert durch die ungemeine Natürlichkeit der Langeschen Maße und Reime die säuselnde Unnatur der epischen Verse Goethes und durch Langes frische Realistik die idealen Schattenbilder in Hermann und Dorothea der Vergessenheit übergeben sein werden.

es menſchlich iſt, wenn die Widerlegung ſolcher Argumente die Gegner zu der Illuſion verleitete, die verfochtene Meinung ſelbſt ſei falſch. —

Auf der humaniſtiſchen Seite unterſcheiden wir drei Richtungen: die ſtreng konſervative, die, welche Rückkehr zu früherer Geſtaltung empfiehlt, und die zu Neuerungen geneigte.

Wir haben durchaus Verſtändnis auch für die erſte. Sie ſtützt ſich auf die unbeſtreitbaren Thatſachen der Erfolge unſeres humaniſtiſchen Unterrichts, ſie hat Sinn inſonderheit gegenüber den radikalen Luftbauten, welche man neuerdings in vollkommener Verkennung des Beſtehenden aufzuführen beliebt. Was aber gegen das ſtrenge Feſthalten an dem Beſtehenden geltend gemacht werden kann, iſt nicht bloß der allgemeine Satz von der Notwendigkeit fortwährender Vervollkommnung auch bei bewährteſten Einrichtungen, ſondern auch die Thatſache, daß die Organiſation des Gymnaſialunterrichts in den verſchiedenen deutſchen Staaten bei aller Übereinſtimmung der Grundzüge doch ſtarke Abweichungen im Einzelnen hat. Denn es geht nun nicht wohl an, auch dieſe Beſonderheiten überall als das zu bezeichnen, wovon nicht abgewichen werden darf ohne Gefährdung des Ganzen.

Ich will ein Beiſpiel herausgreifen. Die Frage, ob der lateiniſche Aufſatz eine condicio sine qua non für das humaniſtiſche Gymnaſium ſei, iſt in der letzten Zeit lebhaft erörtert worden. Um nicht etwa meinerſeits als grundſätzlicher Gegner dieſer Übungen zu erſcheinen, will ich bemerken, daß ich freie lateiniſche Arbeiten, als mir die Leitung des Heidelberger Gymnaſiums übertragen wurde, einführte und daß ich die Genugthuung hatte, darüber den entſchiedenen Ausdruck der Freude zu vernehmen aus dem Munde des in ſeinen ſpäteren Jahren betreffs mancher pädagogiſcher Fragen von früheren Anſchauungen zurückgekommenen Köchly, daß ich ferner in der badiſchen Direktorenkonferenz v. J. 1876 empfahl, es den einzelnen Anſtalten zu überlaſſen, ob im Abiturientenexamen an Stelle der Überſetzung in das Lateiniſche eine freie lateiniſche Arbeit treten ſolle. Für durchaus unrichtig aber muß ich es in Übereinſtimmung mit meinem Kollegen Jäger halten, wenn man erklärt: Ohne den lateiniſchen Aufſatz kein wirkſamer lateiniſcher Unterricht! oder gar, wie einſt mein Freund Eckſtein: Mit dem lateiniſchen Aufſatz ſteht und fällt das humaniſtiſche Gymnaſium! In der That würden dann die württembergiſchen Gymnaſien, welche über weitaus die meiſten wöchentlichen Lateinſtunden in Deutſchland verfügen (über 102, wogegen Preußen nur 77 hat) und welche auch jetzt noch in den oberſten Klaſſen die Schüler zu einer ſehr anerkennenswerten Fertigkeit des Überſetzens deutſcher Klaſſiker in das Lateiniſche führen, — dieſe würden, ſage ich, da auf ihnen lateiniſche Aufſätze nicht gefertigt werden, aus der Reihe der humaniſtiſchen Anſtalten zu ſtreichen ſein. Und wenn mir unter den eifrigen Verfechtern der Notwendigkeit des lateiniſchen Aufſatzes auch Th. Mommſen genannt worden iſt, ſo will ich doch bemerken, daß ich aus ſeinem eigenen Munde weiß: ſeine ſo gedeuteten Worte in dem Brief an Jonas beziehen ſich keineswegs auf ſolche Arbeiten, ſondern auf Überſetzungen ins Lateiniſche.

In dieſer, wie in anderen gymnaſialen Detailfragen ſollte man nun, meine ich, ſich nicht in eine auf dieſem Gebiete ſicher ungerechtfertigte Orthodoxie verirren und nicht in Andersdenkenden ſofort Feinde des Gymnaſiums erblicken. —

Nahe verwandt ſind den ſtreng Konſervativen diejenigen, welche in manchen Punkten die Wiederherſtellung früherer Organiſation wünſchen und zum Teil in ſehr ſcharfen Ausdrücken über die Verfehltheit von manchen Neuerungen in Geſtaltung und Betrieb des Unterrichtes während der letzten Jahrzehnte urteilen. Es wäre falſch, ſolche Meinung einfach mit dem Epitheton reaktionär oder anachroniſtiſch abthun zu wollen und mit Sicherheit die abſolute Ausſichtsloſigkeit der in dieſer Richtung gehenden Beſtrebungen anzunehmen. Die Geſchichte der Pädagogik bietet manche belehrende Beiſpiele von Rückkehr zu früherer Praxis. Doch in einem Punkt wird von dieſer Seite meines Erachtens gefehlt. Man ſieht nicht oder unterſchätzt in ſtarkem Grade die zweifelloſen erheblichen Verbeſſerungen, welche das Gymnaſialweſen während der letzten Dezennien betreffs der Organiſation, wie des Betriebes in allen deutſchen Staaten, wenn auch keineswegs überall und auf allen Gebieten in gleichem Maße, erfahren hat. Mit Fug und Recht iſt neuerdings wiederholt Angriffen auf die Gymnaſien mit der Bemerkung geantwortet worden, daß ſolche Vorwürfe früheren Zeiten gelten.

Allerdings treten jene beſſernden Änderungen in anderen Unterrichtsgegenſtänden noch deutlicher hervor, als auf altſprachlichem Gebiet. Eine Rückkehr zu dem, was noch vor einigen Luſtren in der Mathematik, der Phyſik und dem Franzöſiſchen an vielen deutſchen Gymnaſien getrieben und geleiſtet worden iſt, würde dieſe Anſtalten ihren Zweck doch ungleich ſchlechter erfüllen laſſen, als dies gegenwärtig geſchieht. Aber auch auf dem altklaſſiſchen Gebiet iſt man in mehr als einem Betracht weiter gekommen. Wenn gemeint worden, daß erfreuliche Leiſtungen im Lateiniſchen und Griechiſchen jetzt nur noch ausnahmsweiſe vorkämen, daß der altſprachliche Unterricht faſt überall ſtark geſunken ſei, ſo widerſtreitet dieſe den Gegnern der klaſſiſchen Studien höchſt willkommene Behauptung ſehr ſtark der Wirklichkeit. Denn vermindert iſt freilich wohl (und dies hat verſchiedene Urſachen) die Fertigkeit im Lateinſchreiben, auch etwas bei den Württembergern nach dem, was mir ältere Schulmänner dort ſagten, und die im Lateinſprechen, wo es geübt wurde. Dagegen muß ich nach Allem, was ich in früherer und jüngſter Zeit an Anſtalten verſchiedener deutſcher Staaten geſehen und nach Geſprächen, die ich mit Männern der Schulverwaltung gehabt, die Überzeugung hegen, daß das ſachliche wie ſprachliche Verſtändnis der antiken Schriftſteller und die daraus ſich ergebende Kenntnis verſchiedener Seiten der antiken Kultur an den deutſchen Gymnaſien ſeit einigen Jahrzehnten ganz bedeutende Fortſchritte gemacht hat.

Am 6. März 1889 wies Herr von Goßler im preußiſchen Abgeordnetenhaus auf die Vorſchriften hin, welche in der Verfügung vom Jahr 1882 bezüglich einer ungeeigneten Behandlung der altklaſſiſchen Lektüre gegeben worden waren, und bat angelegentlich, in Fällen, wo man jene Weiſungen nicht beachtet fin-

den sollte, sich mit Beschwerden an die Unterrichtsverwaltung zu wenden. „Mir liegt — sagte er — dringend daran, daß aus etwaigen vereinzelten Erscheinungen, wie sie vorkommen können, nicht allgemeine Schlußfolgerungen gezogen werden ... Bei meinen Revisionen gebe ich mir besondere Mühe, über die Frage, wie der klassische Unterricht erteilt wird, mich zu unterrichten, und ich kann versichern, daß ich, obwohl ich auf zwei Gymnasien einen sehr guten Unterricht in den klassischen Sprachen gehabt habe, doch noch in neuester Zeit eine große Anzahl von Gymnasien kennen gelernt habe, die weit darüber hinausgehen in der lebendigen Einführung der Schüler in das Leben der Alten. Ich habe in Wiesbaden, Marienwerder, Stettin und vielfach anderweitig so ausgezeichnete Lehrerfolge gesehen, daß ich nur sagen kann: glücklich der Schüler, der einen solchen Unterricht gehabt hat, und ich habe für mich selbst bedauert, daß ich dieser Unterrichtserfolge nicht habe teilhaftig werden können." Wenn auch nicht mit gleich lobenden Worten, habe ich Ähnliches an verschiedenen Orten von Männern gehört, welche sich des von ihnen empfangenen klassischen Unterrichts wohl erinnerten und ihn mit heute gegebenem verglichen.

Damit soll natürlich nicht behauptet werden, daß gegenwärtig überall die Praxis der altphilologischen Lehrer eine lobenswerte sei, daß keine mehr existieren, welchen bei lateinischer und griechischer Lektüre Hauptzweck die Befestigung der Kenntnis grammatischer Regeln oder die Vorbereitung zu lateinischen und griechischen Arbeiten ist; oder keine Lehrer mehr, welche die Schüler mit philologischer Gelehrsamkeit überschütten, die nicht vor die Schulbank gehört.[1]) Auch soll nicht geleugnet werden, daß solche Lehrer gegen ihre Absicht zu den schlimmsten Feinden der humanistischen Schulbildung gehören. Allerdings aber glaube ich nach den mir zu Gebot stehenden Erfahrungen und Mitteilungen, daß in jenen Richtungen bei weitem nicht mehr so stark und so häufig gefehlt wird, wie früher.[2])

Vornehmlich im griechischen Unterricht ist die Behandlung der Formenlehre und Syntax nicht bloß eine wesentlich rationellere, sondern eine ungleich einfachere geworden. Bezüglich der griechischen Lektüre würde gewiß für die meisten Anstalten die Vergleichung der jetzigen und der früheren Programme eine bedeutende Erweiterung erweisen: für viele wenigstens hat sich mir dies Resultat auf dem bezeich-

---

[1]) eine Erscheinung, von der ich übrigens ausdrücklich bemerken möchte, daß sie nach meiner Überzeugung nicht sowohl in Gelehrsamkeit ihren Grund hat, als in Taktlosigkeit oder Mangel an pädagogischer Vorbildung. Die vortrefflichsten Lehrer, die ich kennen gelernt, sind doch die gewesen, welche zugleich wissenschaftliche Bedeutung besaßen und mit ihrer Schulthätigkeit wissenschaftliche Forschung verbanden. Umgekehrt kenne ich manchen wenig gelehrten, der den Schülern mit gelehrten Brocken den Appetit verdarb.

[2]) Güßfeldt schreibt in seinem vielbesprochenen Buch von seiner Schulzeit: „Man verbrachte ein ganzes Semester über einem Kapitel, das immer nur wie angewandte Grammatik behandelt wurde." Ich denke, das ist heute ebenso unerhört, wie, was an einem andern Gymnasium vor 40 Jahren passierte: zum Abschluß der Lektüre der Antigone wurde aufgegeben, die dort sich findenden Adjektive zweier Endungen auf ος zusammenzustellen. Güßfeldt ruft aus: „Wie müßte dann [unter Beistand einer Übersetzung] Xenophons Anabasis wirken, besonders wenn Karten und Terrainbeschreibungen des Lehrers die Lektüre unterstützten." Wollte man gegenwärtig durch Umfrage feststellen, an wie vielen deutschen Gymnasien die genannte Schrift noch ohne Karte und ohne geographische Erörterungen des Lehrers gelesen wird, ich meine, es kämen äußerst wenige heraus.

neten Wege herausgestellt. Eine Rückkehr zu früheren Zuständen würde ich gerade in Betreff des Unterrichtsgegenstandes, dessen Pflege das unterscheidende Merkmal des Gymnasiums ausmacht, nicht begrüßen können. —

Außer den letztbesprochenen Parteien gehören endlich zu den Freunden der Gymnasien die Vielen, welche für die Erhaltung des humanistischen Schulunterrichts mit voller Entschiedenheit eintreten, aber zugleich einer fortschreitenden Weiterentwicklung des Bestehenden zugeneigt sind und glauben, daß „die Organisation der geistigen und körperlichen Ausbildung unserer Gymnasiasten und das Lehrverfahren auf verschiedenen Gebieten noch vielfach der Verbesserung bedürfen". Daß die Meinungen dieser Männer im Einzelnen oft auseinandergehen, versteht sich von selbst; in dem Grade, wie die der Radikalreformer, thun sie es entfernt nicht. Manche Änderungswünsche sind lediglich in der eigentümlichen Unterrichtsorganisation einzelner Staaten begründet.

Nicht mit Unrecht scheint uns auch gegen diesen und jenen Verfechter einer von Radikalismus freien Reform der Vorwurf erhoben worden zu sein, daß sie, wie die laudatores temporis acti, die thatsächlich in neuerer Zeit gemachten Fortschritte stark unterschätzen und daß sie manche Forderung als etwas Neues aufgestellt haben, die mehrfach schon in der Praxis erfüllt ist. Ferner ist nicht zu leugnen, daß auch von maßvollen Reformern bisweilen Forderungen ausgesprochen worden sind, die immer nur bei besonders günstigen Umständen, z. B. dem Vorhandensein hervorragender Lehrkräfte, erfüllt werden können. Jedoch das Dringen auf Fortschritt ist an sich stets anzuerkennen und zu bewillkommnen. Wie es der Lebensnerv der pädagogischen Thätigkeit des Einzelnen ist, daß er es in jedem Jahr besser zu machen sucht, als im verflossenen, daß er nie stillsteht, so muß es auch Prinzip für jede Schulgattung sein, ihren Unterrichtsplan und ihre Lehrmethode fortwährend zu vervollkommnen. So scheint es mir gut, auch bei solchen Reformplänen nicht einfach vorüberzugehen, welche uns recht wenig anmuten, wenn unter ihren Vertretern Männer sind, welche die humanistischen Studien hochhalten, und, wenn Resultate, die unleugbare Vorteile wären, von der Verwirklichung erwartet werden. Selbst den Vorschlag möchte ich aus diesem Gesichtspunkt von einer Erörterung nicht von vornherein ausschließen, dessen Folge allerdings nach meiner festen, nicht auf theoretische Erwägungen, sondern auf praktische Erfahrungen gegründeten Überzeugung der Untergang der klassischen Schulstudien in Deutschland und die Vernichtung der eigentümlichen großen Vorzüge unseres Gymnasialwesens sein würde. Ich meine den Plan, den Beginn des lateinischen Unterrichts auf die mittleren, den des Griechischen auf die oberen Klassen zu verschieben, eine Umgestaltung, die freilich fast nur Leute, welche dem humanistischen Unterricht gleichgültig oder feindselig gegenüberstehen, empfohlen haben, aber doch auch einzelne Andersgesinnte. Es wäre zu zeigen, daß sich diejenigen einer schweren Täuschung hingeben, welche hoffen, es könne bei solcher Änderung der gegenwärtige Stand des klassischen Unterrichts wenigstens ungefähr festgehalten oder der letztere

Digitized by Google

gar zu höherer Blüte geführt werden. Es wäre durch Hinweis auf warnende Beispiele darzuthun, daß infolge solcher Organisation das Lateinische und das Griechische nur immer weiter an die Ausgangsthür des Gymnasiums geschoben werden würden, um schließlich aus derselben hinausgewiesen zu werden.

Als ein leitender Gesichtspunkt, der im Verbesserungseifer öfter nicht beachtet worden, wird auch bei maßvollen und sehr lockenden Reformen stets die Erwägung zu gelten haben, daß für die zu erwartenden Vorteile nicht etwa größere, welche die bestehende Einrichtung bietet, preisgegeben werden dürfen. Allerdings wird die Schätzung der einander gegenüberstehenden Vorteile bei Verschiedenen nicht die gleiche sein. Aber eine streng sachliche Diskussion dürfte hier doch oft zu Verständigung führen.

Ein anderer Gesichtspunkt, der bei Stundenplanänderungen nie vernachlässigt werden darf, ist der, daß die einem Lehrgegenstand zugeteilte Stundensumme nicht bloß die Erlangung gewisser Kenntnisse, sondern die nachhaltige erziehliche Wirkung des Unterrichtsobjektes ermöglichen muß.

Speziell über zwei Verbesserungsvorschläge sei es gestattet noch ein Wort zu sagen, die viel Unwillen erregt haben, in verschiedenen Lagern und aus verschiedenen Gründen.

Es ist vorgeschlagen worden, das Englische, welches in einer Anzahl deutscher Gymnasien seit längerer Zeit obligatorisch ist, in allen zu einem Pflichtfach zu machen. Auch ich habe diesem Vorschlag früher beigestimmt. Mein Beweggrund war nicht besondere Vorliebe für Englands Volk, Sprache und Litteratur, die allerdings bei mir vorhanden ist, sondern die Überzeugung, daß auch für jeden, der einen gelehrten Beruf ergreifen will, die Kenntnis dieser Sprache, in demselben Grade, wie die des Französischen, notwendig schon jetzt ist oder doch sicher in nicht langer Zeit sein wird. Die Möglichkeit aber, das Englische dem Lateinischen, Griechischen und Französischen ohne Überbürdung und ohne Schädigung des andern Unterrichts hinzuzufügen, folgerte ich aus der bei uns in Heidelberg seit mehreren Jahren gemachten Erfahrung, daß stets die große Majorität der Schüler der oberen Klassen, darunter auch wenig begabte, Englisch lernten, sowie aus der Erwägung, daß die hebräische Sprache, mit der die englische in Bezug auf Schwierigkeit nicht entfernt zu vergleichen ist, von manchen auch minder Befähigten neben den klassischen Sprachen und dem Französischen ohne anderweitigen Schaden gelernt wird (in früheren Zeiten auch von vielen Nichttheologen gelernt wurde). Trotzdem bin ich, wie ich schon an anderer Stelle erklärt habe, von der Forderung, das Englische in den Gymnasien für Jedermann obligatorisch zu machen, zurückgekommen und bei dem Verlangen stehen geblieben, daß es an allen Gymnasien von Sekunda in guter Weise geboten werde. Geleitet haben mich bei dieser Meinungsänderung einmal die häufig gemachte Beobachtung, daß das Englische nach Absolvierung der Gymnasialstudien unschwer nachgeholt wurde, sodann die Erwägungen, daß der beste Zeitpunkt für den Beginn der vierten Fremdsprache aus individuellen Gründen

nicht bei allen der gleiche ist, daß aus besonderen Ursachen bei einzelnen Schülern der obersten Kurse ein geringeres Stundenmaß erwünscht ist und daß jedenfalls die Hebräischlernenden vom Englischen dispensiert werden müßten.

Entschieden aber halte ich die andere von der gleichen Seite erhobene Reformforderung aufrecht, daß das Zeichnen, wenn auch nicht bis in die obersten Klassen, so doch in weiterem Umfange, als bisher an der Mehrzahl der deutschen Gymnasien, allgemeinverbindlicher Unterrichtsgegenstand werde (an vielen fehlt ihm der obligatorische Charakter sogar noch ganz). Denn so richtig ist, daß das Hauptziel des Unterrichts die Erziehung der geistigen Fähigkeiten sein muß, und daß diese nur bei einem gewissen Grade von Konzentration gelingt, so darf man dabei doch nicht übersehen, daß recht verschiedene Fähigkeiten erzogen werden sollen, und daß eine höchst wichtige, die der scharfen Beobachtung durch das Auge, durch nichts so, wie durch den Zeichenuntereicht, geweckt und geübt wird. Vor die Wahl gestellt, würde ich um dieses Zweckes willen (in Übereinstimmung mit mehreren Medizinern, die ich hierüber gesprochen) viel lieber einige Stunden naturgeschichtlichen als des Zeichenunterrichts preisgeben. Jedoch eine Beschränkung muß ich auch dem Wunsche nach stärkerer Betonung des in Rede stehenden Lehrgegenstandes beifügen. Über Nacht läßt sich dieser Reformwunsch (ebenso wie die meisten anderen vernünftigen und unvernünftigen) nicht ausführen, auch nicht von einem Semester auf das andere. Erst dann ist es möglich, wenn man die genügende Zahl geeigneter Lehrkräfte besitzt. Denn unfähigen Lehrern anvertraut wird dieser Unterrichtsgegenstand in noch höherem Grade nutzlos, als andere in gleichem Fall; ja, wenn der Zeichenlehrer nicht einmal Ordnung halten kann, so werden diese Stunden leicht zu einem seminarium nequitiæ. Gerade wer diesen Unterrichtszweig hochschätzt, muß wünschen, daß man sich mit der Einführung oder weiteren Ausdehnung seiner Verbindlichkeit nicht überstürze: sonst könnten die dann wahrscheinlich vielfach schlechten Ergebnisse zu einem Rückschlag führen. —

Vielleicht scheint eine Partei in der Besprechung übergangen, die der Realschulmänner. Aber kann sie wirklich eine in Bezug auf das Verhältnis ihrer Mitglieder zu den humanistischen Studien genannt werden? Es giebt unter ihnen Männer, welche auch dem griechischen Unterricht sehr zugeneigt sind. Einer der bekanntesten und bedeutendsten Vertreter der Realgymnasien in Deutschland, Oberstudienrat von Dillmann in Stuttgart, schrieb am Schluß dessen, was er 1872 in dem Programm der von ihm geleiteten Anstalt „über die Idee der Realgymnasien und ihre Verwirklichung in dem Stuttgarter Realgymnasium" veröffentlichte: „Es sei mir gestattet, hier noch einen Wunsch auszusprechen, der nicht unmöglich zu erfüllen wäre. Ich meine den Unterricht im Griechischen. Den Homer gelesen zu haben, ist eine Erquickung für das ganze Leben. ... Wenn es erlaubt würde, das Griechische in der oberen Abteilung des Realgymnasiums einzuführen, so wäre dasselbe um einen großen Schritt seinem Ideal näher gerückt. Es ließe sich in dem Maße, als der lateinische Unterricht in seiner Bedeutung zurücktritt, durch das Griechische ein Äquivalent in die philologische Wag-

ſchale des Realgymnaſiums legen. Um dieſen Preis ließe ich gern das Engliſche als obligatoriſches Unterrichtsfach fallen". Und fakultativ das Griechiſche an Realgymnaſien zu lehren, haben auch norddeutſche Realſchulmänner empfohlen. Andere legen wenigſtens auf intenſiven Betrieb des Lateiniſchen großes Gewicht und haben die Vermehrung der Lateinſtunden begrüßt, welche die preußiſchen Realſchulen I. O. im Jahr 1882 bezüglich der Ausdehnung des Lateinunterrichts zwar nicht auf die Höhe des Stuttgarter Realgymnaſiums (91 wöchentl. Stunden) hob, aber doch den preußiſchen Gymnaſien annäherte. Inſonderheit haben auch norddeutſche Realſchulmänner den Wert der Übertragungen in das Lateiniſche betont und begründet, ſo jüngſt noch Weck, der auch auf den lateiniſchen Aufſatz nicht verzichten möchte (Central-Organ f. d. Inter. des Realſchulweſens, 1890, S. 432). Andere dagegen möchten den Lateinbetrieb auf Kenntnisnahme einer Reihe lateiniſcher Litteraturwerke beſchränken. Manchen iſt nach ihren Äußerungen ſelbſt das noch zu viel, wenigſtens das Einleſen in ſchwierigere Schriftſteller. Wenn leichte Autoren mit dem Lexikon zur Not verſtanden werden können, ſo genügt das. Ja, als das Ideal erſcheint ihnen offenbar, daß auch dies wegfällt. Der Beifall, der von dieſer Seite ausländiſchen „Lateinhaſſern" [1]) geſpendet worden iſt, zeugt dafür.

Fragt man nun: was hält denn die Mitglieder der eigentlichen Realſchulmännerpartei (zu der nebenbei nicht gehören die Mitglieder des Vereins zur Beförderung des höheren lateinloſen Schulweſens) zuſammen? ſo lautet die Antwort: nicht ihre Stellung gegenüber den humaniſtiſchen Studien, ſondern lediglich der Ruf: Weg mit dem Gymnaſiumsmonopol! Und wer wollte es den Vertretern einer Schulgattung verdenken, daß ſie für Erweiterung der Berechtigungen ihrer Zöglinge eintreten, wenn ſie die Überzeugung haben, daß jene durch ihre Vorbildung auch für andere Wege, als die ihnen bisher geöffneten, gut befähigt ſind? Sogar die Pflicht zu ſolchem Vorgehen haben ſie unter der genannten Vorausſetzung. Indeß die Art, wie zwar keineswegs alle, aber gar manche die Beſeitigung des ſogenannten Monopols angeſtrebt haben, iſt vielfach eine unwürdige geweſen, und Unwillen mußte notwendig durch das Beſtreben erweckt werden, die humaniſtiſchen Studien und die Gymnaſien in der öffentlichen Meinung herabzuſetzen. —

In welchem Lager aber auch die Gegner der klaſſiſchen Schulbildung zu finden ſind, durch welche Beweggründe ſie beſtimmt ſein mögen, mit welchen Waffen ſie immer vorgehen, es ſcheint am Platz oder vielmehr höchſte Zeit, daß gegen jene die Freunde der Gymnaſien zuſammenſtehen ohne Rückſicht auf kleinere Meinungsunterſchiede. Ja, ſo zu handeln iſt für ſie nationale Pflicht.

---

[1]) Latinhatare iſt im ſchwediſchen Schulſtreit zum Parteinamen geworden, ebenſo wie die reizende Bildung quousquist.

Denn es gilt nicht bloß eine Sache, die ihnen persönlich am Herzen liegt. Es gilt Güter, deren sich das deutsche Volk ohne schweren Schaden nicht entäußern kann. Es gilt vor Allem, unserer Nation auch fernerhin den unschätzbaren Vorteil zu wahren, daß nicht bloß einzelne Fachgelehrte, sondern eine größere Anzahl der Höhergebildeten in Jahren jugendlicher Empfänglichkeit zu dem geistvollsten Volke der Weltgeschichte in dem Verhältnis stehen, das durch Kenntnis seiner Sprache und durch das Lesen von Meisterwerken seiner Litteratur im Original ermöglicht wird.

G. Uhlig.

Aus Vereinsverhandlungen.

I. Münchener Verein für Schulreform.

Das Interesse an diesem Verein, der in den Mitteilungen des Berliner Vereins für Schulreform als „nahe verwandt in seinen Zielen" bezeichnet ist, dürfte nach den bayerischen Landtagsverhandlungen vom 28. Febr. und 22. März stark vermindert sein. Doch sind wohl folgende Notizen noch am Platz, welche uns von einem Münchener Kollegen zugegangen sind.

Die hasta sanguinea præusta wurde aus dem Kreise der Reformer in das Gebiet der humanistischen Schule durch eine Broschüre des Rittmeisters à l. s. Herrn Julius Schulze geworfen, welche den „Kampf um die Schulreform in Bildern aus dem Alltagsleben" darstellen sollte. — Die erste Versammlung des jungen Vereins, bei der die überwiegende Mehrzahl der etwa 50 Anwesenden aus Lehrern und Hörern der technischen Hochschule bestand, fand am 6. Juni vorigen Jahres statt. Nachdem die Schulze'sche Flugschrift von dem geschäftsführenden Ausschuß in nicht zu verkennender Weise so viel wie desavouiert worden war, sprach Herr Industrieschulprofessor E. Falch über die Frage, was die Reformer denn eigentlich wollten. Seine Ausführungen gipfelten darin, daß die humanistischen Gymnasien wie die Realgymnasien hinter dem Fortschritt der Kultur zurückgeblieben, daß die pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer (also auch derer an Realgymnasien) sehr im Argen liege, daß den Realgymnasien die gleichen Berechtigungen einzuräumen seien, wie den humanistischen, und endlich daß allen Klagen der Mütter und Väter mit einem Schlage ein Ende bereitet sein werde mit der Einheitsschule. Drei Vorteile derselben wurden besonders betont: einmal daß man sie auch in kleineren Städten errichten könnte; daß die Standesunterschiede, die jetzt die Angehörigen der verschiedenen Schulen auf einander herabschauen ließen, gemildert würden; endlich daß die Eltern nicht so früh genötigt würden, ihre Söhne einem bestimmten Bildungsgange zuzuweisen. Die neue Schulart erschien in der That als Panacee gegen alles Schulweh. — Die zweite Versammlung fand am 27. November 1889 statt. Zu ihr hatte man eine auswärtige Kraft, einen Seminarinspektor aus Kaiserslautern, Herrn Dr. Andreä, nach München berufen, damit dieser „über die Gründe und Ziele des Schulreformvereins" spreche. Er beklagte in seinem Vortrage zunächst, daß die Gymnasiallehrer Beamte geworden seien, die den Eltern als

„Bildungspolizei“ und den armen Kindern als Wauwaus im wachen Zuſtand und im Traume erſchienen, daß Schule und Haus ſich ſehr entfremdet hätten, daß der derzeitige Lehrplan der Gymnaſien der naturwiſſenſchaftlich-mathematiſchen Lehrgegenſtände entbehre und daß die pſychologiſche Individualität der Schüler zu wenig berückſichtigt werde, eine Folge von mangelnder Lehrervorbildung. Die letzte Bemerkung erſcheint beſonders dem merkwürdig, der weiß, daß es z. B. in München Klaſſen von 70—80 Schülern giebt. In der erſten Verſammlung war die Einheitsſchule als das Ziel der Vereinsbeſtrebungen hingeſtellt worden. Jetzt verleugnete man dieſe Idee mit wunderbarer Kaltblütigkeit. Überhaupt machte der Verlauf der ganzen Verhandlung den Eindruck, als ob die Reformer gleich bei Beginn ihrer weltumgeſtaltenden Thätigkeit in eine Sackgaſſe geraten wären und ſelbſt nicht wüßten, was ſie wollten. Sehr bedenklich mußte auch erſcheinen, daß man wider allen parlamentariſchen Brauch mehrere Vertreter des Gymnaſiallehrerſtandes, darunter auch den Vorſtand des bayeriſchen Gymnaſiallehrervereins, nicht zum Worte zuließ, obwohl die Verſammlung eine öffentliche war. — In einer nach langer Pauſe abgehaltenen dritten Sitzung im Monat Februar dieſes Jahres, zu der nur das Schiboleth der Mitglieder Zutritt gewährte und von der alle Andersgläubigen ausgeſchloſſen waren, iſt dann auf Anregung des Hrn. Prof. Fatch das in der zweiten Sitzung preisgegebene Geſchöpf der Einheitsſchule als rechtmäßig anerkannt worden, und man beſchloß eine Eingabe an die Kammer der Abgeordneten, um ſich die ſtaatliche Hilfe zur Prüfung ſeiner Lebensfähigkeit zu erbitten.

Über die Behandlung dieſer Petition im bayeriſchen Abgeordnetenhaus iſt berichtet in Nr. 2 S. 44—47.

II. Die XVI. Generalverſammlung des bayeriſchen Gymnaſiallehrervereins.

Am 9. April d. J. tagte in Würzburg der alle zwei Jahre zuſammentretende Verein bayeriſcher Gymnaſiallehrer. Die ſehr anregenden Verhandlungen, denen der Unterzeichnete ebenfalls auf freundliche Einladung beiwohnte, ſind in aller Ausführlichkeit gedruckt und bei Kutzner in München erſchienen. Die 90 Teilnehmer gehörten den verſchiedenſten Teilen Bayerns an. Der Rechenſchaftsbericht des Vorſitzenden, Herrn Prof. **Gerſtenecker**-München, gab einen ungemein erfreulichen Einblick in die Beſtrebungen des Vereins nach drei Richtungen: bezüglich der Vervollkommnung von Organiſation und Betrieb des Gymnaſialunterrichts, in Betreff der Hebung des Gymnaſiallehrerſtandes und in Bezug auf Verteidigung des humaniſtiſchen Unterrichts gegen ſeine Widerſacher. Beſonders daß die Gymnaſiallehrer Bayerns auch gewiſſe Reformen ins Auge gefaßt haben und auf ihre Verwirklichung dringen, z. B. eine beſſere pädagogiſche Vorbildung der Schulamtskandidaten von der Regierung verlangen, muß als ein höchſt bemerkenswertes Zeichen ihrer Einſicht und Rührigkeit betrachtet werden.

In einem längeren Vortrag ſprach ſodann Rektor **Behringer**-Aſchaffenburg „über die Verwendung der Klaſſikerlektüre für die deutſchen Aufgaben namentlich des oberſten Gymnaſialkurſes“. Die hier gegebene Schilderung der ſeit längerer Zeit von dem Redner geübten trefflichen Praxis, lieferte ein Beiſpiel dafür, in wie methodiſcher Weiſe ſich das deutſche Gymnaſium um die Pflege des ſchriftlichen Gebrauchs der Mutterſprache bemüht.

An dritter Stelle ſprach in ſehr unterrichtender Weiſe Herr Prof. Dr. J. C. **Schmitt**-Würzburg über „Würzburg zur Zeit des Bauernkrieges“, welcher Vortrag leider wegen vorgerückter Zeit am Vormittag abgebrochen werden mußte und auch am Nachmittag ſeine Fortſetzung nicht fand, da hier außer Geſchäftlichem noch zwei pädagogiſche Vorträge über ſehr zeitgemäße Themen gehört werden mußten.

Rektor Dr. **Deuerling**-Burghauſen ſprach „über Gymnaſialreform und Einheitsſchule“. Er erkannte die Notwendigkeit gewiſſer Reformen in dem Lehrplan der bayeriſchen Gymnaſien durchaus an und legte ſie in überzeugender Weiſe dar, wandte ſich dagegen potemi-

Digitized by Google

sierend gegen die Vorschläge von Mitgliedern des in Hannover gegründeten Einheitsschulvereins, bei deren Ausführung Überbürdung mit Lehrstunden und eine Zersplitterung des Unterrichts die notwendige Folge wären, und sehr scharf kritisierend gegen den Plan einer sechsklassigen einheitlichen Mittelschule mit darauffolgender Gabelung in eine humanistische und realistische Abteilung. Die auf Reform bezüglichen Thesen des Vortragenden lauteten: I. Unsere bayerischen Gymnasien sind in Anschauung einzelner organischer Bestimmungen und des Unterrichtsverfahrens der Verbesserung fähig. — II. Das Studium der griechischen und römischen Sprache und Litteratur muß die Grundlage der auf den humanistischen Gymnasien gewährten Vorbildung bleiben. — III. Unsere bayerischen Gymnasien müssen mehr als bisher auch die modernen Bildungselemente berücksichtigen. Spezielle Vorschläge: 1) die Naturgeschichte soll als obligatorischer Gegenstand eingeführt, der Unterricht in der Physik erweitert werden; 2) dem französischen Unterricht ist eine größere Anzahl von Lehrstunden zuzuweisen; 3) das Zeichnen soll als wichtiges Mittel für Entwicklung der Anschauungs- und Beobachtungsgabe wenigstens in drei Lateinklassen einen für alle Schüler verbindlichen Unterrichtsgegenstand bilden; 4) die Teilname an dem wie bisher fakultativen Unterricht in der englischen Sprache ist möglichst zu fördern; 5) wird durch Vereinfachung des Lehrstoffes und durch verbesserte Behandlung desselben die häusliche Arbeitszeit der Schüler vermindert, so ist ihnen Gelegenheit zu bieten, die dadurch frei gewordene Zeit auf körperliche Übungen, besonders auf Bewegungsspiele nach Art der englischen, ferner auf Schwimmen, Eislauf u. dergl. zu verwenden.

Prof. Orterer bemerkte, daß die wesentlichen Aufstellungen des Redners gewiß von der Mehrzahl der Kollegen gebilligt würden, wie schon die Resultate der 1888 bei den Lehrerkollegien bezüglich der Lehrplanfragen angestellten Umfrage zeigten; eine Verhandlung der einzelnen Thesen aber scheine jetzt nicht ratlich. So gestattete sich nur der Unterzeichnete einige Einwendungen gegen das über den Hornemannschen Einheitsschulverein Gesagte. Er bemerkte, daß Rektor Deuerling in mehreren Punkten der Anschauung jenes Vereins ungemein nahe komme und sich in derselben Richtung bewege. So sei es auch sonst vorgekommen, daß Vorschläge der Einheitsschulmänner gutgeheißen und Aussprüche derselben mit Zustimmung zitiert, gleichwohl aber über die Bestrebungen im Ganzen ein ungünstiges Urteil gefällt worden. Ursache dieser Erscheinung seien jedenfalls zum Teil Mißverständnisse. Es walte die Anschauung, das Vereinsziel sei, um jeden Preis eine Schule herzustellen, welche alles, was der gymnasiale Lehrplan, und alles, was der realgymnasiale biete, vereinige, auch um den Preis der Überbürdung und Überfütterung, bei welcher das Wichtigste, die Erziehung der Fähigkeiten, notwendig zu kurz komme. Aufgabe des Vereins ist nach des Unterzeichneten Auffassung vielmehr, durch freie Diskussion aller Lehrplanfragen Sicherheit darüber zu gewinnen, welche Unvollkommenheiten etwa der Lehrplan des Gymnasiums habe und ob diese nicht beseitigt werden könnten, ohne dabei Wichtigeres preiszugeben, ein Bestreben, dem allerdings der Name „Verein für maßvolle Gymnasialreform" mehr entsprechen würde. Ferner bemerkte der Unterzeichnete, daß man mit Unrecht Äußerungen und Vorschläge einzelner Mitglieder als die Überzeugung des gesamten Vereins betrachte: ein von Allen gutgeheißener Stundenplan existiere noch keineswegs. Bezüglich der Fragen des englischen und des Zeichenunterrichts äußerte sich der Unterzeichnete in ähnlicher Weise, wie in dem ersten Artikel der vorliegenden Nummer S. 72—73.

Den letzten Vortrag hielt Rektor **Völcker**-Schweinfurt über die Erfahrungen, welche an der von ihm geleiteten Studienanstalt bei dem in den fünf unteren Klassen obligatorisch eingeführten naturgeschichtlichen Unterricht gemacht worden. Nachdem der Redner einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Naturgeschichte in den Stundenplänen der österreichischen und deutschen Gymnasien gegeben und sich über den formalen und materiellen Wert des Faches für die Erziehung der Jugend ausgesprochen, bemühte er sich nachzuweisen, wie das Maß und die Art des Betriebes des in Rede stehenden Unterrichtsgegenstandes, welche bisher von der bayerischen Regierung einzelnen Anstalten gestattet worden sind, dem Zweck nicht genügend entsprächen. Seine Ausführungen gipfelten dann in folgenden Sätzen: 1. Natur-

wiſſenſchaftlicher Unterricht iſt in allen Klaſſen des humaniſtiſchen Gymnaſiums als obligatoriſcher Gegenſtand einzuführen; — 2. derſelbe beſteht a) aus phyſikatiſchem Unterricht in den vier Gymnaſialklaſſen, dem je zwei Wochenſtunden zuzuweiſen ſind, und b) aus naturgeſchichtlichem Unterricht in den 5 Lateinklaſſen, der in den 3 unteren Klaſſen je 2, in den 2 oberen je 1 Wochenſtunde umfaßt; — 3. der naturbeſchreibende Unterricht hat ſich als Anſchauungsunterricht nicht ſowohl an ein Lehrbuch, als vielmehr an vorhandene Objekte der Betrachtung anzuſchließen. Die Unterrichtsmethode iſt die analytiſche; ſyſtematiſche Form und Vollſtändigkeit wird nicht angeſtrebt; — 4. Häusliche Aufgaben ſind ausgeſchloſſen; — 5. durch Exkurſionen iſt der Unterricht zu beleben. In München wird ſich die Anlegung von Schulgärten zur Anpflanzung der im Unterricht zu behandelnden Pflanzen empfehlen.

Auch hier entſchied man ſich, von einer Abſtimmung über die aufgeſtellten Theſen abzuſehen. Dabei aber wurde anerkannt, daß die Mehrheit der bayeriſchen Kollegen die Einführung eines zweckmäßig eingerichteten Unterrichts in der Naturkunde entſchieden billige und daß die Mitteilungen des Rektor Völcker viel Lehrreiches und Förderliches geboten hätten. G. U.

III. Der vierte allgemeine deutſche Neuphilologentag in Stuttgart.

Der ſchwäbiſchen Hauptſtadt iſt in dieſem Jahr eine Ehre, welche ihr die klaſſiſchen Philologen Deutſchlands unſeres Wiſſens noch nicht erwieſen haben, von den Neuphilologen angethan worden: ſie tagten in Stuttgart vom 26—29 Mai.

Der württembergiſche Unterrichtsminiſter, Dr. **von Sarwey**, hob es in ſeiner Begrüßungsrede hervor, daß nach ſeiner Anſicht „die jüngere Wiſſenſchaft der neueren Sprachen nicht aus dem Gegenſatze und Kampfe gegen die Wiſſenſchaft und Pflege der alten Sprachen, ſondern aus dem engen Anſchluß an dieſelben immer wieder die Kräfte ziehen müſſe, um ihrer großen und ſchönen Aufgabe voll und ganz gerecht zu werden.“ Mit dieſen Worten waren im weſentlichen der Verſammlung die friedlichen Bahnen vorgezeichnet, auf welchen ſie ſich durchweg bewegte. Nirgends kam es in den Vorträgen oder bei anderer Gelegenheit zu Angriffen gegen die klaſſiſche Philologie und ihre Vertreter, wie denn auch eine größere Anzahl humaniſtiſcher Lehrer, die Vorſtände der Stuttgarter Gymnaſien u. a., mit lebhaftem Intereſſe den Verhandlungen anwohnten. Ein weiterer Segen war es, daß der Streit im eigenen Lager, der Kampf um Reform und um Methode, nur als vorübergehende Gewitterwolke aufzog, ohne weiteren Schaden anzurichten. Beides — die Angriffe auf die Humaniſten und der Streit der eigenen Parteien — wäre freilich gerade auf württembergiſchen Boden ſehr wenig am Platz geweſen, weil bei uns dieſe Gegenſätze ſich durchaus nicht zu der Schärfe entwickelt haben, wie im übrigen Deutſchland.

Von dem Geiſte der Beſonnenheit und wiſſenſchaftlichen Objektivität legte gleich der erſte Vortrag ein ſchönes Zeugnis ab, in welchem Prof. **Ehrhart** (Stuttgart, Karlsgymnaſium) eine lichtvolle und gründliche Entwicklungsgeſchichte des neuſprachlichen Unterrichts in Württemberg bot. Seine Rede gipfelte in dem ſehr berechtigten Wunſche, daß durch baldige Errichtung eines ordentlichen Lehrſtuhls für romaniſche Philologie unſere Landesuniverſität Tübingen den anderen Hochſchulen von ähnlicher Bedeutung gleichgeſtellt werden möge.

Von beſonderem Intereſſe mußte für die Humaniſten unter den Zuhörern ein weiterer Vortrag von Rektor **Jäger** aus Kannſtatt ſein, welcher als Lehrer des Franzöſiſchen an einer lateinloſen Realſchule ſeine Anſchauungen und Erfahrungen „Über die Verwertung des ſprachgeſchichtlichen Elements in dem franzöſiſchen Unterricht der lateinloſen Realſchulen“ darlegte. Sein Vortrag begann mit dem Eingeſtändnis, daß der lateinloſen Realſchule, wie ſie namentlich in Württemberg blüht, mit dem Lateiniſchen doch ein weſentliches Moment zur hiſtoriſchen Bildung fehle. Will aber die Realſchule ebenſo idealen Zwecken nachſtreben, ſoll ſie ebenſo wiſſenſchaftliche Bildung geben können, wie Gymnaſium und Realgymnaſium, ſo

muß sie nach Jäger das sprachgeschichtliche Element in ganz anderer Weise pflegen, als dies vielfach beim neusprachlichen Unterricht geschieht. Nicht als ob systematische Sprachvergleichung getrieben werden sollte — dagegen verwahrt sich Redner ausdrücklich — wohl aber soll in der Lektüre und sonst durch gelegentliches Zurückgehen auf das Mittel- und Altfranzösische und wo es leicht zu machen ist, auch auf das Lateinische dem Schüler der oberen Klassen ein Blick in die genetische Entwicklung der Sprache geöffnet werden. Demselben Zwecke einer wissenschaftlichen Vertiefung des neusprachlichen Unterrichts dient es, wenn Jäger z. B. auch den Bedeutungswandel der Wörter innerhalb des Französischen, die Beobachtung der Tropen, die Zusammenstellung und Ordnung sinn- und stammverwandter Wörter, die Gesetze des Lautwandels u. a. mehr als bisher in den Bereich des französischen Unterrichts hineinzuziehen wünscht. Er glaubt auf diesem Wege das Französische der Realschule zu einem sprachlichen Bildungsmittel erheben zu können, welches auch ohne eigentlichen lateinischen Unterricht wenig hinter dem der Latein treibenden Schulen zurückstehen würde.

Die vorgeschrittene Zeit gestattete leider dem Vortragenden nicht, seinen Stoff in breiterer Weise zu behandeln; aber auch in dieser abgekürzten, mehr auszugsweisen Vorführung enthielt der Vortrag gewiß eine Fülle von anregenden Gedanken. An den Vorschlägen des Redners Kritik zu üben, lag freilich nahe, und das Meiste, was ihm, namentlich von norddeutschen Kollegen, entgegengehalten wurde, hatte er selber schon im Vortrage angedeutet. Soviel allerdings wird ein weiteres Nachdenken über die Ausführbarkeit der Jäger'schen Gedanken ergeben, daß zu diesem Zwecke nicht nur die Vorbildung unserer Reallehrer eine andere zu werden hätte, als sie es vielfach noch ist, sondern daß wohl auch die geistige Reife der Realschüler im Durchschnitt eine größere sein müßte, wenn ein fruchtbarer Unterricht in der gedachten Weise möglich werden sollte. Sonst würden wohl die gelegentlich beigezogenen, vom Lehrer mitgeteilten, lateinischen Formen und Konstruktionen in den meisten Fällen, statt wie im Gymnasialunterricht die feste Grundlage zu bilden, dem Realschüler nur als schattenhafte, halbverstandene Größen in der Luft schweben und zusammen mit den mittel- und altfranzösischen Ausdrücken bei vielen mehr zur Verwirrung als zur Klärung des sprachlichen Bewußtseins dienen, so daß über dem idealen, wissenschaftlichen Streben der unmittelbar praktische Zweck, die sichere Handhabung des modernen Französisch leicht gefährdet werden könnte.

Auch ein Vortrag des hochverdienten Lexikographen Prof. **Sachs** aus Brandenburg konnte für klassische Philologen von hohem Interesse sein. An einer Fülle von Einzelbeispielen, welche eine staunenswerte Belesenheit in allen Teilen und Zeitaltern der französischen Litteratur verrieten, zeigte Sachs, welch außerordentliche Wandlungen die französische Grammatik im Laufe der Zeit durchgemacht habe. Weit entfernt, durch die litterarische Fixierung aufgehalten zu werden, vollzieht sich dieser Wechsel in unserer raschlebenden Zeit vielleicht noch schneller als früher, sofern namentlich die Schriftsteller der naturalistischen Schule auch in der Grammatik mit Vorliebe über die Schranken des Herkommens und der Sitte sich hinwegsetzen. Die, welche zugleich in alten und modernen Sprachen zu unterrichten haben, wie der Schreiber dieser Zeilen, konnten in diesem Vortrag eine erneute Bestätigung der oft gemachten Bemerkung sehen, daß die alten Sprachen mit ihrer abgeschlossenen sprachlichen und litterarischen Entwicklung wenigstens für die Zwecke des sprachlichen Jugendunterrichts einen großen Vorzug vor den modernen Sprachen besitzen.

Endlich mag gesagt werden, daß dieser IVte Neuphilologentag auch zu umfassenderen wissenschaftlichen Arbeiten Anregung und Anleitung gab. Prof. Dr. **Stengel** aus Marburg schilderte seinen Plan und seine Vorarbeiten zu einer Geschichte der französischen Grammatik, besonders in Deutschland, und warb eifrig Mitarbeiter zu diesem mühsamen, aber verdienstvollen Werke. Ebenso wies Prof. **Sachs** auf seine in Vorbereitung befindliche Geschichte der französischen Lexikographie in Deutschland hin und bat um die Mitwirkung der Kollegen. — Hoffen wir, daß die geistige Anregung, welche hier gegeben wurde, ihre Früchte trage!

Stuttgart. Hermann Planck.

Aus dem Bericht eines anderen Korrespondenten, der gegenwärtig Professor an der Freiburger Realschule ist, fügen wir dem obigen Referat einige Sätze bei, welche das letztere ergänzen, z. B. über die „vorübergehende Gewitterwolke" Aufschluß geben.

Auf den deutschen Neuphilologenlagen machen die Schulreformer, die namentlich die Unterweisung in den neueren Sprachen sich als Arbeitsfeld auserkoren haben, für ihre Umgestaltungsbestrebungen eifrig Propaganda. Bei der Dresdener Zusammenkunft (1888) hatte F. Dörr die Mitteilung von „Erwägungen und Erfahrungen" angekündigt, aber thatsächlich so gut wie keine Erfahrungen mitzuteilen vermocht. Darum hatte der dritte Neuphilologentag auf Vorschlag des Prof. Stengel-Marburg beschlossen, es sollten bis zur Stuttgarter Versammlung mit der „neuen" Methode, die vom zusammenhängenden Lesestück und der Lautschrift ausgehen will, möglichst viele Erfahrungen gesammelt und vorgelegt werden. Die Stuttgarter Pfingsttage brachten aber denen, welche die in Dresden abgebrochene Verhandlung fortzusetzen hofften, eine Enttäuschung, da der einzige auf neusprachliche Reform bezügliche Vortrag, welcher die letzte Nummer des Programmes bildete, durch die ausgedehnte Diskussion über einen andern Vortrag zu kurz kam. Prof. Gulersahn-Karlsruhe, der in verschiedenen Aufsätzen die Forderungen der Jungphonetiker eifrigst bekämpft hatte, konnte von dem angekündigten Vortrag „zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts" nur einen kleinen Abschnitt lesen.

Von den sechs Vorträgen, die am 27. und 28. Mai stattfanden, heben wir nur die beiden hervor, welche die Schule unmittelbar angehen. Prof. Ehrhart-Stuttgart sprach in umfassender und bei allem Freimut völlig objektiver Weise über die Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in Württemberg. Ausgehend von der Zeit des Tübinger collegium illustre für Adelssöhne und des Gymnasium illustre in Stuttgart, wo die künftigen Diplomaten und Hofleute nach dem „Parfait entonnoir des langues" das Französische „applizieren" lernten, zeigte Ehrhart die Fortschritte des neusprachlichen Unterrichts an der Karlsschul- und vollends im napoleonischen Zeitalter an mehreren höheren Anstalten. Mitten in diese Periode des französischen Unterrichts fällt Klumps Versuch, eine Einheitsschule mit klassischem Unterbau in Stetten zur Blüte zu bringen. Die Idee der Einheitsschule lag schon dem Lehrplan des Stuttgarter Gymnasiums zugrunde, da alle Schüler bis zum 13. Jahr Latein und bis zum 14. Griechisch lernen mußten, worauf die Zweiteilung in Humanisten- und Barbarenklassen eintrat. Klump's Schule, obwohl Internat, brachte es nicht zu langem Dasein und wurde 1851 aufgelöst. Jetzt blühten die Realschulen auf, welche sich das nie erreichte Ziel steckten, die 14jährigen Knaben französisch sprechen und briefschreiben zu lehren. Redner schloß mit einem warmen Apell an den Kultusminister durch Gründung eines romanischen Lehrstuhls in Tübingen die neusprachlichen Studien zu heben und die Alleinherrschaft der klassischen Philologie einzudämmen.

Von gleicher Begeisterung war der Vortrag des Realschulrektors Jäger-Kannstatt getragen. Nachdem er die hohe kulturelle Bedeutung der Realschulen für das gewerbreiche Württemberg gezeigt, — es giebt in Schwaben gegen 8000 Realschüler — suchte er die formalbildende Kraft des Französischen für Nichtlateiner an zahlreichen vortrefflich gewählten Beispielen darzuthun und zeigte namentlich, was die Verwertung sprachgeschichtlicher Elemente im französischen Unterrichte vermag. Um den Eifer des gewandten Redners zu verstehen, muß man wissen, daß in Württemberg der Gedanke aufgetaucht ist, an den Realschulen das Latein als Pflichtfach einzuführen. Die Versammlung sprach in der an Jägers Vortrag anknüpfenden Erörterung ihre Mißbilligung eines Versuches aus, das Latein an den sehr daseinsberechtigten lateinlosen Realanstalten zur Hinterthüre einzuführen. Und darin werden wohl alle Freunde des deutschen Gymnasiums einstimmen.

Bei dem im Jahre 1892 zu Berlin stattfindenden fünften Neuphilologentag wird die immer brennender werdende Frage von der Vorbildung der neusprachlichen Lehramtskandidaten auf die Tagesordnung gesetzt werden. Möge ihr wirklich eine sachliche Erörterung zuteil werden.

Joseph Sarrazin.

Erklärung von Professoren und Dozenten der Universität Leipzig.

Von Herrn Professor Dr. Wundt in Leipzig ist uns folgende Erklärung und Namenliste zugegangen. In der letzteren rührt von uns die Bezeichnung der Fächer her. Red.

Die unterzeichneten Professoren und Dozenten der Universität Leipzig erklären hiermit, daß sie in jeder Unterrichtsreform, welche die Grundzüge des Lehrplans unserer humanistischen Gymnasien, insbesondere die Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur, beseitigen oder wesentlich beeinträchtigen würde, nur eine schwere Gefährdung der Güter unserer nationalen Bildung erblicken könnten. Zugleich sprechen die Unterzeichneten es als ihre Überzeugung aus, daß sie die Änderungen, deren der Unterricht in einzelnen Gebieten bedürftig sein mag, mit der Erhaltung der humanistischen Grundlagen unserer Gymnasialbildung für vollkommen vereinbar halten.

Leipzig, im Oktober 1890.

Prof. Arndt (Geschichte).
Prof. v. Bahder (deutsche Philologie).
Dr. Barth (Philosophie).
Prof. Behrend (Chemie).
Prof. Binding (Rechtswissenschaft).
Prof. Birch-Hirschfeld (path. Anat.).
Prof. Braune (Anatomie).
Prof. Brieger (Theologie).
Prof. Brugmann (Sprachvergleichung).
Prof. Bülow (Rechtswissenschaft).
Prof. Buhl (Theologie).
Dr. Bureſch (klass. Philologie).
Prof. Busch (Geschichte).
Prof. Carus (Zoologie).
Dr. Cichorius (Geschichte).
Prof. Coccius (Augenheilkunde).
Prof. Credé (Medizin).
Prof. Credner (Geologie).
Dr. Danz (Rechtswissenschaft).
Prof. Delitzsch (oriental. Sprachen).
Dr. Döderlein (Medizin).
Prof. Drobisch (Philosophie).
Dr. Elster (deutsche Philologie).
Prof. Engel (Mathem.).
Prof. Erler (Geschichte).
Dr. Felix (Geologie).
Dr. Flügel (englische Philologie).
Prof. Fraisse (Histologie).
Prof. Fricke (Theologie).
Prof. Fricker (Staatswissenschaft).
Prof. Friedberg (Rechtswissenschaft).
Dr. Friedländer (Medizin).
Dr. Fürst (Medizin).
Prof. Gardthausen (Geschichte).
Prof. Goetz (Jurist).
Prof. Gregory (Theologie).
Prof. Guthe (Theologie).
Dr. Haake (Medizin).
Dr. Haepe (Jurisprudenz).
Prof. Hagen (Medizin).
Prof. Hankel (Physik).
Prof. Hauck (Theologie).
Prof. Heinze (Philosophie).
Prof. Hennig (Medizin).
Prof. Hermann (Philosophie).
Prof. Heubner (Medizin).
Prof. Hirzel (Pharmazie).
Prof. R. Hofmann (Theologie).
Prof. F. Hofmann (Hygiene).
Dr. Immisch (klass. Philologie).
Prof. Kirchner (Landwirtschaftslehre).
Dr. Ktöppel (Jurist).
Dr. Kölliker (Medizin).
Dr. Kollmann (Medizin).
Prof. Krehl (oriental. Sprachen).
Prof. Kretzschmar (Musiklehre).
Dr. Küster (Medizin).
Prof. Kuntze (Jurist).
Prof. Leskien (Sprachvergleichung).
Dr. v. Leſſer (Medizin).
Dr. Leſſer (Medizin).
Prof. Leuckart (Zoologie).
Prof. Lindner (Geschichte).
Prof. Lipsius (klass. Philologie).
Prof. Luthardt (Theologie).
Prof. Marshall (Zoologie).
Prof. Matius (Pädagogik).
Prof. Maurenbrecher (Geschichte).
Prof. v. Meyer (Chemie).
Dr. Möbius (Medizin).

Dr. Mogk (germaniſche Philologie).
Prof. Müller (Jurispr.).
Dr. Naumann (Medizin).
Prof. Overbeck (Archäologie).
Prof. Paul (Muſiklehre).
Prof. Pückert (Geſchichte).
Prof. Ratzel (Geographie).
Prof. Ribbeck (klaſſ. Philologie).
Prof. Richter (Pädagogik).
Prof. Rietſchel (Theologie).
Prof. Roſcher (Nationalökonomie).
Dr. Sänger (Medizin).
Prof. Scheibner (Mathematik).
Prof. Schenk (Botanik).
Prof. Ad. Schmidt (Jurispr.).
Prof. B. Schmidt (Medizin).
Prof. E. Schmidt (Ethnographie).
Prof. Schnedermann (Theologie).
Dr. Schön (Medizin).
Prof. Scholvin (ſlaviſche Sprachen).
Prof. Schreiber (Archäologie).
Dr. Schröter (Medizin).
Prof. v. Schubert-Soldern (Pſychol.).
Dr. Schütz (Medizin).
Dr. Schwarz (Medizin).
Prof. H. Settegaſt (Landwirtſchaftsl.).
Prof. Seydel (Philoſophie).
Prof. Sohm (Jurispr.).
Prof. Springer (Kunſtgeſchichte).
Prof. Strümpell (Philoſ. u. Pädag.).
Dr. Techmer (allg. Sprachwiſſenſchaft).
Prof. Thierſch (Chirurg).
Dr. Thieme (Theologie).
Prof. Tillmanns (Medizin).
Prof. G. Voigt (Geſchichte).
Prof. M. Voigt (Jurispr.).
Prof. Wach (Jurispr.).
Prof. Wachsmuth (klaſſ. Philologie).
Dr. Wagner (Medizin).
Prof. Weddige (Chemie).
Prof. Wenck (Geſchichte).
Prof. Wenzel (Medizin).
Prof. Windiſch (Sanskrit).
Prof. Windſcheid (Rechtswiſſenſchaft).
Prof. Winter (Medizin).
Dr. Wolff (Philoſopie).
Prof. Wollner (ſlaviſche Sprachen).
Prof. Wundt (Philoſophie).
Prof. Zahn (Theologie).
Prof. F. Zarncke (germau. Philologie).
Prof. Ed. Zarncke (klaſſ. Philologie).
Prof. Zirkel (Mineralogie).

(Unter dieſen 122 Unterzeichnern befinden ſich alſo 44 Lehrer der Medizin und naturwiſſenſchaftlicher Fächer, 26 Profeſſoren und 18 Privatdozenten, — ferner 2 Profeſſoren der Mathematik.)

Der klaſſiſche Unterricht und die Erziehung zu wiſſenſchaftlichem Denken.

Eine kritiſche Unterſuchung von Dr. Georg Neudecker, Würzburg, A. Stuber, 1890. 38 S. 60 Pf.

G. Neudecker behandelt in drei Abſchnitten 1) den klaſſiſchen Sprachunterricht als Mittel zur logiſchen Schulung auf 15 Seiten, 2) den klaſſiſchen Sprachunterricht und die Erziehung zum wiſſenſchaftlichen Denken auf 7 und 3) den klaſſiſchen Sprachunterricht als Mittel zu hiſtoriſcher Bildung auf 12 Seiten. Dabei verſpricht er nicht nur eine „ernſte eindringende Prüfung“ der Schrift O. Jägers über das humaniſtiſche Gymnaſium zu liefern, ohne dabei den Vorwurf des „oberflächlichen Dilettantismus“ gewärtigen zu müſſen, ſondern glaubt auch die Diskuſſion der Reformfrage durch ſeine Ausführungen „in ein entſcheidendes Stadium gelenkt“ zu haben. Dies iſt viel für 34 Oktavſeiten. Doch könnten ja auch innerhalb dieſer engen Grenzen die Reſultate einer imponierenden Geiſtesarbeit geboten ſein. Aber dann wäre freilich kaum Platz geweſen für die zahlreichen Gemeinplätze der Reformer; für die Ariſtoteles und Platon, die kein Latein kannten; für die Göthe und Schiller, die nur mäßige oder gar keine Kenntniſſe im Griechiſchen hatten; auch kein Platz für Ausfälle auf ſchlechte Übungsbücher, wiſſenſchaftlich unfruchtbare Latiniſten u. a. Statt ſo mancher Entſtellung und ſo vielen falſchen Generaliſierens würde ein wirk-

Digitized by Google

lich „recht tief eindringender Psychologe", als welchen Schmeding den Verfasser der vorliegenden Schrift bezeichnet hat, auf den Kern der Frage zurückgegangen und vor allem dem schwierigen Problem des Verhältnisses der Sprache und des Sprechens zum Denken näher getreten sein; er würde dann untersucht haben, inwiefern das Einleben in die Vorstellungs- und Begriffswelt einer verhältnismäßig fernliegenden Sprache dazu beitragen könnte, uns über die Schranken hinwegzuheben, welche die Muttersprache mit dem nach ihrem Gedankeninhalt eigentümlich gestalteten Wort- und Formenschatz unserem Denken zieht; er würde ferner den Unterschied zwischen Sprachbewußtsein und Denkbewußtsein erforscht und das Verhältnis der Logik zur Grammatik und zur lebendigen Sprache klargestellt haben: dann wäre die Basis geschaffen gewesen, von der aus N. in der That ein entscheidendes Wort hätte sprechen können in bezug auf die Erziehung zu mwissenschaftlichen Denken durch den Unterricht in den klassischen Sprachen; dann — wäre er aber vermutlich zu wesentlich anderen Ergebnissen gekommen, umsomehr, als er die historische Notwendigkeit des Lateinbetriebs auf den Gymnasien rückhaltlos anerkennt.

Die Schrift O. Jägers wird in ihrer allgemeinen Bedeutung und Tragweite von N. anerkannt, soweit dies einem grundsätzlichen Gegner des heutigen Gymnasiums möglich ist. Er ist überzeugt, daß „der unbefangene Leser der Schrift gewiß den Eindruck gewinnen wird, daß da eine ehrliche Überzeugung, herausgewachsen aus langer Erfahrung und beruflicher Tüchtigkeit .... mit glücklicher Präzisierung der entscheidenden Punkte den Fortbestand des Gymnasiums als eine gute, ja heilige Sache zu verteidigen unternommen hat." Er findet, es sei Jäger „wirklich gelungen unter Verzicht auf die üblichen Übertreibungen und Phrasen den herkömmlichen Schulbetrieb des Gymnasiums in eine Beleuchtung zu rücken, die geeignet scheint, ihn doch noch einmal unanfechtbar zu begründen und den konservativen Schulmännern den Sieg zu sichern." Jedenfalls verdiene und fordere diese Begründung eine ernste, eindringende Prüfung u. s. w.

In dieser Würdigung des Gegners unterscheidet sich N. sehr vorteilhaft von anderen scheinbar berufeneren Vertretern der Reformpartei, die gegen O. Jäger geschrieben haben. Wir brauchen nur den Gymnasialdirektor in Hamm, Herrn Karl Schmelzer, zu nennen, der eine Besprechung der beiden Broschüren von N. und Jäger in der Zeitschrift „Stahl und Eisen" folgendermaßen beginnt: „Beide Schriften sind sehr zu empfehlen, die von O. Jäger allen denen, welche sich gern an unfreiwilliger Komik laben, die von Dr. Neudecker allen, welche klare Gedanken und schöne Form lieben," eine Kritik, die zwar nicht über das Kritisierte, aber über den Kritiker aufzuklären geeignet wäre, wenn man nicht sonst schon die seltsamsten Behauptungen von ihm vernommen hätte.[1])

[1]) Man thue z. B. einen Blick in den Artikel Schmelzers, welchen die Göringsche „Neue deutsche Schule" im Nov. 1889 bot. Während der Verfasser in der Rezension von Jäger und Neudecker erklärt, das Gymnasium nur maßvoll reformieren zu wollen, macht er sich an jenem Ort über die „Angstmeier" lustig, die sich gegen schroffe Änderungen im Schulwesen erklären, und spricht die Überzeugung aus, daß sie noch „ganz rabiate Tollmeier" werden würden. Dabei vergleicht der langjährige Gymnasialdirektor und „maßvolle" Reformator, der Verehrer Ha-

Über die speziell gegen Jäger gerichtete Polemik Neudeckers können wir uns kurz fassen. Es kann uns da genügen, seine Methode an einem Beispiel aufzuzeigen. Wenn Jäger sagt: „Latein lernen heißt uns wissenschaftlich arbeiten lernen", so führt N. sofort den bekannten „Stockphilologen" ein, der behaupten muß, daß Latein lernen allein wissenschaftlich arbeiten lernen heiße. Sodann zieht er aus dem Jäger'schen Satze die „notwendige" Folgerung, daß „jeder, der Latein gelernt hat, eo ipso wissenschaftlich arbeiten kann", und zwar „auf jedem Gebiete." Selbstverständlich wird dann dieser Satz aus der Erfahrung von Universitätsprofessoren widerlegt, und Jäger ist geschlagen! Wie viele Faktoren bei dem negativen Ergebnis, welches die Erfahrung von Hochschullehrern mehrfach konstatiert, mitwirken, darnach frägt N. nicht[2]).

Aber der Schwerpunkt der Schrift liegt nicht in dieser Polemik, sondern in den kritischen Ausführungen gegen die Methode im Lateinbetrieb, vor allem gegen die Stilübungen. Dieselben sind für N. nur eine „Quälerei", eine „Marter", wenngleich nach seiner Meinung der langsame, stetige Anstieg zum Schwierigeren in jenen Übungen kleinere Ansprüche an die Arbeitskraft des Gymnasiasten stellt, als sie an den Realgymnasiasten gestellt würden. Einmal heißen die Übersetzungen ins Lateinische „wenig rentabel", ein anderes Mal werden sie als schädlich charakterisiert und „das instinktive Gefühl der Schädlichkeit treibt zur Auflehnung" dagegen. Sie „unterdrücken das historische Verständnis des Altertums", „stumpfen auch positiv das logische Gefühl ab", werden als „verdummend" bezeichnet; das letztere, weil N. in einzelnen Sätzen eines Übungsbuchs ungeeigneten Übersetzungsstoff entdeckt und nun mit der verbreiteten Kunst der Verallgemeinerung findet: Sätze von solcher „logischer Dignität" werden „jahrelang" übersetzt.

Ja, als das Ergebnis eines zwingenden Beweisverfahrens stellt er seine Anschauung von den lateinischen Stilübungen hin. Mit dem Beweis aber verhält es sich folgendermaßen. Zunächst läßt N. die Lektüre ganz bei Seite und untersucht nur „das Lateinlernen im engsten Sinne, die Übungen des Übersetzens ins Lateinische." Somit erhellt von vornherein, daß von ihm nicht zu erwarten

---

rer Gedanken und schöner Form, das Gymnasium geschmackvoll mit einer „Eiterbeule", die man „mit Nadelstichen statt durch einen mutigen Kreuzschnitt" heilen will, und wo möglich, noch geschmackvoller mit einem alten Weib, dem das ausgefallene Bein „langsam, jeden Tag ein leiser Zug, eingerenkt werden soll". Nicht minder lesenswert sind seine positiven Reformvorschläge, durch die er „die Köpfe aller Reformer unter einen Hut zu bringen hofft, wenn dabei auch der eine und der andere etwas Haare lassen muß." Hier findet sich zum Beispiel folgender Satz: „Die Schüler der unteren Klassen müssen täglich wenigstens eine Stunde Turnunterricht haben, in den mittleren Klassen kann dieser Unterricht etwas mehr zurücktreten und in der Prima, die andere Aufgaben hat, wohl auch ganz aufgegeben werden." Und folgende Stelle: „Die meisten Knaben haben keine Anlage zum Zeichnen, und für den Theologen, den Juristen, den Philologen u. a. ist absolut nicht einzusehen, wozu er zeichnen lernen soll. Auch die sogenannte allgemeine Bildung schließt die Kunst des Zeichnens wohl kaum ein." Auch mit dem Vorschlag, dem Griechischen eine größere Stundenzahl als allen anderen Unterrichtsgegenständen zu geben, dürfte Herr Schmelzer doch nicht jedweden Reformer unter den einen Hut bringen, selbst nicht, wenn er ihm alle Haare ausrisse. Schmelzer bezeichnet in der Überschrift seinen Aufsatz als Träumerei. Wir tragen kein Bedenken, dieser Selbstkritik entschieden beizupflichten.

[2]) Man setze statt des Lateinischen die Mathematik. „Mathematik lernen heißt wissenschaftlich arbeiten lernen." Diesem Satze dürften viele beistimmen. Aber auch dem: „Wer Mathematik gelernt hat, kann eo ipso und auf jedem Gebiet wissenschaftlich arbeiten?"

iſt, er werde die Bedeutung dieſes Überſetzens in ihrem ganzen Umfang würdigen. Von den Beziehungen aller richtigen Stilübungen zur Lektüre weiß er nichts. — Dann geht er ins Einzelne. Vom Sextaner wird konſtatiert, daß er Vokabeln und das Deklinieren lernt, mit der Bemerkung: „Es wird niemand beſtreiten, daß dies an ſich bloße Gedächtnisarbeit iſt.“ Nun ſoll uns N. den Lehrer nennen, der Deklinieren und Vokabelmerken nur an ſich treiben läßt. Der wichtigſte Teil des grammatiſchen Unterrichts auf dieſer Stufe wird von N. einfach ignoriert, und ſo kann er denn erleichtert weiter folgern, es handle ſich hier nur um Formales, und der Schüler werde dabei nur zu der Aufmerkſamkeit gezwungen, die Formfehler verhindern kann. Da hätten ja die mechaniſchen Köpfe gewonnenes Spiel, und der Lehrer wäre der großen Mühe überhoben, die Beziehungen dieſer Formen zum Gedankeninhalt ſowohl als zu den entſprechenden deutſchen Formen und deren Gedankeninhalt zum Bewußtſein zu bringen und den Schüler zu gewöhnen, auf Grund dieſer Erkenntnis die jeweils geforderte Form zu finden.

Aber nun kommt erſt der Hauptſchlag, den N. gegen die Formenlehre führt. „Um aus leerem Phraſenſchall herauszukommen“, ſetzt er „ganz präzis“ feſt, was unter logiſcher Erſtarkung allein zu verſtehen iſt: „nichts als die wachſende Ausbildung des Sinnes für die zwei denkgeſetzlichen Arten von Zuſammengehörigkeit der Gedankeninhalte.“ Die erſte Art faßt er der Kürze halber als Vermeidung des Widerſpruchs, die zweite iſt der Zuſammenhang von Grund und Folge. „Es giebt ſonſt nichts Logiſches.“ Da haben wir wohl den „recht tief eindringenden Pſychologen“ Schmedings? Wer die Errungenſchaft ins Feld führt, daß alle die mannigfaltigen Denkvorgänge ſich in letzter Inſtanz zurückführen laſſen auf den Satz von der Identität und vom zureichenden Grunde, von dem darf man billig erwarten, daß er ſich über die Ausdehnung des Waltens dieſer letzten Denkgeſetze klar geworden iſt. Was aber ſagt N.? „Gegen den Widerſpruch verhält ſich die lateiniſche Formenlehre genau wie jede andere, nämlich vollkommen neutral“, und: „Vom logiſchen Verhältnis von Grund und Folge gilt das Gleiche.“ Was ſollen dieſe Sätze? N. ſcheint nicht zu wiſſen, daß jede einzelne Nominal- und Verbalform, ſogar rein phonetiſch genommen, vom Schüler nur unter Anwendung des Kauſalitätsgeſetzes gebildet werden kann, indem er ſie nach den ihm bekannten Geſetzen vom Stamm folgerichtig ableitet. Ferner wird doch in der Formenlehre jede Form als Ausdruck eines Gedankeninhalts gelehrt, und bei jedem Wort, das der Schüler aus dem Lateiniſchen ins Deutſche oder umgekehrt zu überſetzen hat, wird er ſich nach dem Geſetz der Identität und des Widerſpruchs über die Gleichung klar, die er zu vollziehen hat, und vollzieht ſie nach dem Geſetz der Kauſalität, das ihn auch falſche Gleichſetzungen vermeiden läßt. Und gerade dieſer Zwang, nach Grundgeſetzen alles logiſchen Denkens ſich faſt ununterbrochen richten zu müſſen, iſt für den Schüler ſchon in Sexta ein logiſch erziehliches Mittel erſten Ranges.

Daß dann N. zu den Reſultaten kommt: „Niemals kann ein grammatiſcher Formfehler vor dem Richterſtuhl der Logik angeklagt werden“, ferner: „Die abſtrakte Denkthätigkeit des Überſetzenden hat nichts als Formen, formale Beziehungen, Ka-

ſus, Numerus, Genus, Tempus, Modus, ſonſt nichts zum Gegenſtand", und: „Soweit Unlogik beim Überſetzen zum Vorſchein kommt, kann ſie nicht durch das Überſetzen entlarvt, zum Bewußtſein gebracht, korrigiert werden", das kann nicht weiter wundernehmen. Beim Überſetzen meint N. offenbar wieder das Überſetzen an ſich. Die Denkarbeit, die dem Überſetzen an ſich vorausgeht und in jedem einzelnen Falle das Überſetzen erſt ermöglicht, ignoriert er.

Wir könnten noch manche Probe des eigenartigen Verfahrens, das N. in der vorliegenden Schrift anwendet, vorlegen; doch mag das Geſagte genügen zu dem Nachweis, daß N. mit dem Scheine einer tiefen Gründlichkeit die Wirklichkeit einer auffallenden Oberflächlichkeit verbindet. Überſetzen iſt und bleibt Vergleichen zweier Sprachen hinſichtlich ihres Gedankeninhaltes und ihrer Gedankenform. Stehen ſich die beiden Sprachen verhältnismäßig fern, ſo iſt die Ausbeute des Vergleichs für unſere Erkenntnis des menſchlichen Denkens eine größere. Die Überſetzung aus der Fremdſprache nötigt mehr zu klarer und beſtimmter Auffaſſung des Gedankeninhalts des fremden Idioms, die Überſetzung in die Fremdſprache mehr zu klarem und beſtimmtem Verſtändnis der Mutterſprache. Beide Arten des Überſetzens zwingen zu beobachtendem Denken und zu denkendem Beobachten, wie kaum eine andere Geiſtesübung. Stehen ſich die beiden Sprachen nach Inhalt und Form ſehr nahe, ſo iſt der Gewinn beim Überſetzen nach dieſer Richtung unbedeutend. Neben der unabläſſigen Schulung im logiſchen Denken erzeugt ferner die Vergleichung zweier ſich nicht zu nahe verwandter Sprachen Sprachbewußtſein. Dies Sprachbewußtſein aber, das ſich bei näherem Zuſehen vielfach mit Denkbewußtſein deckt, iſt die unerläßliche Grundlage aller ſog. Geiſteswiſſenſchaften. Daß das Gymnaſium nicht davon abgehen kann, dieſe Grundlage zu ſchaffen, liegt auf der Hand; und daß es die hiſtoriſch gegebenen und relativ beſten Mittel zu dieſem Zweck nicht aufgeben darf, bevor man ihm beſſere nachweiſt, darüber ſind diejenigen Fachmänner einig, die ihren Beruf mit klarem Bewußtſein der eigentlichen Ziele ausüben.

Karlsruhe. Julius Keller.

Wenn Jemand ſich an einer Stelle mit Sperrung des Druckes und einem Ausrufungszeichen nicht begnügt, ſondern vom Setzer fette Buchſtaben und zwei Ausrufungszeichen fordert, ſo dürfte hier wohl die Quinteſſenz ſeiner Auseinanderſetzungen oder doch etwas ihm beſonders am Herzen Liegendes zu ſuchen ſein. Deshalb ſcheint es mir billig, folgenden in der bezeichneten Weiſe hervorgehobenen Worten Neudeckers, die Kollege Keller nicht beſpricht, noch beſondere Beachtung zu widmen: „Eine Illuſion zu erzeugen iſt die Aufgabe des Überſetzers ins Lateiniſche; jeden Schein unerbittlich zu zerſtören, das allein iſt wiſſenſchaftlich" (S. 18). In dem erſteren Satz ſtecken zwei Behauptungen, eine richtige, die allerdings der Erweiterung bedarf, und eine durchaus falſche. Mit vollem Recht kann geſagt werden, daß jede lat. Überſetzung in ganz weſentlichen Stücken ihrem deutſchen Original nicht entſpricht; nur muß hinzugeſetzt werden, daß das Gleiche von jeder deutſchen Überſetzung eines lateiniſchen oder griechiſchen Textes gilt, daß, obwohl in bedeutend geringerem Grade, die Inkongruenz hervortritt bei franzöſiſchen und engliſchen Überſetzungen deutſcher Texte, bei deutſchen Übertragungen franzöſiſcher und engliſcher Autoren u. ſ. w. Kurz jede Übertragung in andere Sprachen, insbeſondere in ſolche, die nach Zeit und Charakter ferner liegen, deckt nicht etwa das Original, ſondern weicht mehr oder weniger erheblich von ihm ab, — eine tri-

Digitized by Google

viale Wahrheit, an die immer wieder zu erinnern gleichwohl zweckmäßig ist: denn durch sie wird auch die Frage entschieden, ob statt der lateinischen und griechischen Texte ebenso gut deutsche Übersetzungen zur Kenntnis der Autoren führen können. Wenn aber R. behauptet, daß durch die lateinischen Übertragungen eine Illusion erzeugt werden soll, so ist diese Anklage, wonach die in Rede stehenden Übungen nicht bloß als etwas Unwissenschaftliches, sondern sogar als etwas Unmoralisches erscheinen möchten, ebenso falsch für die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische, wie für alle anderen. Auch nicht die Schüler selbst sollen sich über die Inkongruenzen des Lateinischen und Deutschen täuschen, noch können sie es je bei einigermaßen vernünftigem Unterricht. Man bedenke doch, wie oft schon in den unteren Klassen bei den Übersetzungen in das Latein und aus dem Latein die Frage auftritt, auf wie viele Arten man einen Ausdruck wiedergeben könne, welche von mehreren etwa zulässigen Übersetzungen den Vorzug verdiene, wie weit man sich vom Original entfernen müsse, um der anderen Sprache nicht Gewalt anzutun. Da sollte dem Schüler die Meinung kommen, daß sich immer bestimmte lateinische und bestimmte deutsche Ausdrücke decken? In der That kommt ihm immer mehr und mehr die Verschiedenheit zum Bewußtsein, bisweilen in dem Grade, daß er einsieht: hier kann in der anderen Sprache nicht einmal etwas annähernd Entsprechendes gefunden werden. Und daß diese starke Verschiedenheit der Idiome vorhanden, daß man nicht für jeden deutschen Ausdruck einen einzigen, vollkommen entsprechenden lateinischen, für jeden lateinischen einen einzigen, bestimmten deutschen zur Verfügung hat, daß man in unzähligen Fällen wählen kann und muß, gerade das macht das Übersetzen in das Lateinische und aus dem Lateinischen zu einem wertvollen pädagogischen Mittel. Gesetzt den Fall: jedes deutsche Wort, jede Wortform und jede Wortfügung hätten im Lateinischen ihr vollkommenes Äquivalent, dann wäre das Übersetzen im wesentlichen thatsächlich Gedächtnisarbeit; so aber ist es zum größeren Teil Denkarbeit.

Übrigens ist auch von einem Mann, der in wichtigen pädagogischen Fragen einen durchaus anderen Standpunkt einnimmt, als Kollege Keller und ich, die Argumentation Neudeckers gegen den Wert der lateinischen Übertragungen als eine oberflächliche und unstichhaltige bezeichnet und dargelegt worden, von dem Realgymnasialdirektor Weck im Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, 1890, Heft VII, S. 423 ff. Red.

Wünsche für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht an Gymnasien.

Der Professor der Chemie an der Tübinger Hochschule, Herr Dr. **Lothar Meyer**, schreibt uns entsprechend einer Bitte, die wir an ihn gerichtet hatten, Folgendes:

Ihren freundlichst geäußerten Wunsch, ich möchte Ihnen für Ihre neue Zeitschrift einmal zusammenfassen, was wir Naturforscher und Mediziner auf deutschen Hochschulen von dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichte auf den Gymnasien verlangen, erfülle ich sehr gern und glaube ihn auch so erfüllen zu können, daß ich der Zustimmung der weit überwiegenden Mehrzahl meiner Kollegen sicher bin; denn es gibt eine Reihe von Forderungen, über die bei uns alle Welt einig ist, deren Berechtigung aber in den Kreisen der Gymnasiallehrer noch der allgemeinen Anerkennung entbehrt, und deren Erfüllung sogar vielfach durch bestehende Vorschriften der Aufsichtsbehörden verhindert wird. Bekanntlich sind, ebenso wie diese Vorschriften, auch die einzelnen Schulen verschieden, so daß manche dem, was wir wünschen, nahe kommen, während andere leider sehr weit hinter den berechtigten Anforderungen zurückbleiben. Nach Ihren freundlichen Mitteilungen darf ich annehmen, daß die badischen Gymnasien in ihrer jetzigen

Organisation zu der ersten Gruppe gehören; doch habe ich selbst leider kaum Gelegenheit mich durch eigene Erfahrung davon zu überzeugen, da hierher nur selten Studierende aus Baden kommen.

Sehen wir aber von einzelnen rühmlichen Ausnahmen ab, so können wir Universitätslehrer unser Urteil über die Gymnasien in fast allen deutschen Staaten zu dem Satze zusammenfassen, daß ihre Abiturienten zwar vieles *wissen*, aber herzlich wenig *können*, so daß wir die wenigsten derselben für *mathematisch durchgebildet* erklären dürfen.

Es wird ja (wenn ich von den württembergischen humanistischen Gymnasien absehe) eine verhältnismäßig nicht geringe Zeit auf den mathematischen Unterricht verwandt; die Schüler erwerben auch eine ganze Menge von *Kenntnissen*; aber nur wenige erlangen mathematische *Befähigung*. Pädagogischen Wert hat aber die Mathematik nicht als sogenannter „Memorierstoff", als Belastung des Gedächtnisses, sondern nur als Schulung des Geistes, indem sie zu streng folgerichtigem Denken und Schließen anleitet. *Um den bildenden Einfluß der Mathematik an sich zu erfahren, muß der Schüler ihre Methoden in seine Hand bekommen, sie beherrschen und benutzen lernen; sie müssen sein geistiges Eigentum werden.*

Sehen Sie sich nun aber die Leute an, die Jahre hindurch mit mathematischen Lehrsätzen und Beweisen gedrillt wurden, so werden sie nur sehr wenige finden, denen eine irgendwie mathematische Behandlung der ihnen aufstoßenden Aufgaben zur anderen Natur geworden ist. An den allereinfachsten Dingen straucheln unsre angeblich mathematisch geschulten Leute. Irgend eine Fläche, einen Raum, ein Gärtchen oder Zimmer richtig auszumessen und durch Zeichnung wieder zu geben, wie wenige sind dazu im Stande! Mit Gleichungen zu rechnen haben sie zwar gelernt; aber daß eine Gleichung außerordentlich viel klarer und einfacher zum Ziele führe als jede andere Art der Betrachtung und Berechnung, das ist wenigen geläufig. Das Rechnen mit Logarithmen erspart bekanntlich ungemein viel Zeit und Mühe; und doch greifen nur wenige unserer Studenten sofort nach der Logarithmentafel, wenn sie eine große Multiplikation oder Division auszuführen haben, mag diese nach gewöhnlicher Methode auch noch so langweilig zu rechnen sein.

Diesen Mangel an mathematischem Können wünschen wir Universitätslehrer beseitigt zu sehen. Nicht weitgehende, dem Gedächtnisse eingeprägte Kenntnisse von Regeln und Lehrsätzen verlangen wir, sondern *eine gute Schulung in mathematischen Methoden, die das Gelernte zu wirklichem geistigem Eigentum macht und damit die geistige Kraft des Menschen erhöht*. Wenn irgendwo, so ist vor allem in der Mathematik das *Können* wichtiger und wertvoller als das *Wissen*. Es folgt daraus und ist durch vielfältige Erfahrung bestätigt, daß der Erfolg des mathematischen Unterrichtes wesentlich von der Lehrmethode abhängt. *Bei schlechter Methode hilft der größte Zeitaufwand nichts, während eine richtige Lehrweise in wenigen Wochenstunden viel zu leisten vermag.*

Notwendig aber ist, daß der mathematische Unterricht frühzeitig beginne, um gleich den jugendlichen Geist an seine Methoden zu gewöhnen. Ganz verwerflich und wirklich verhängnisvoll ist unsere württembergische Einrichtung, nach welcher die Schüler in zwei Vorklassen und sechs Gymnasialklassen, also acht Jahre lang, mit allen möglichen Arten des kaufmännischen Rechnens geplagt und gelangweilt werden, um erst in der siebenten Klasse (Untersekunda) den ersten mathematischen Unterricht zu empfangen, der auch beim besten Willen und der besten Schulung des Lehrers nicht Zeit findet, den Schülern mathematische Methoden in Fleisch und Blut überzuführen. Die Folge dieser wunderlichen Einrichtung ist, daß viele Dinge zweimal vorkommen, z. B. Zinseszinsrechnung, die die Schüler erst mit grausam langweiligen Multiplikationen ausführen müssen, um nach etlichen Jahren zu erfahren, daß man solche Dinge mit Gleichungen und Logarithmen im Augenblicke ausrechnen kann.

Ganz ähnlich wie mit dem mathematischen steht es mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte. Es hat für uns keinen Wert, daß die angehenden Studierenden eine große Menge von naturwissenschaftlichen Kenntnissen mitbringen. Ja diese sind oft sogar schädlich, sei es, daß sie nach veralteten Gesichtspunkten eingeprägt wurden und nun umgelernt werden müssen, sei es, daß sie dem jungen Manne die irrtümliche Meinung erzeugen, daß er Gebiete beherrsche, von denen er doch nur eine sehr oberflächliche Kenntnis gewonnen hat. Wir wünschen daher nicht, daß die Gymnasiallehrer ihren Schülern ganze naturwissenschaftliche Disziplinen vorführen, indem sie ihnen einen Abklatsch dessen vortragen, was sie bei uns gehört haben; sondern wir halten es für ihre Aufgabe, an sorgfältig ausgewählten Gegenständen das Interesse für die Natur zu wecken und an einzelnen durchgearbeiteten Beispielen die Methode naturwissenschaftlicher Forschung zu erläutern, so daß der Schüler den logischen Zusammenhang zwischen Beobachtung, Experiment und den aus ihnen gezogenen Folgerungen klar erkennt, zugleich aber auch seine Sinne und sein Vorstellungsvermögen zu üben und zu schärfen Gelegenheit findet. Einzelne gründlich durchgearbeitete Kapitel sind für die Schulung sehr viel wertvoller als das Durchlaufen ganzer großer Gebiete. Es ist bekanntlich die fortwährende Klage über die Realschulen und Realgymnasien, daß sie uns die Leute blasiert machen, indem sie ihnen die Ansicht beibringen, alles schon „gehabt" zu haben und aus unseren Vorträgen keinen Nutzen mehr ziehen zu können. Daß man auf der Schule die ganze Physik und wohl gar auch noch die Chemie durchackert, ist nicht nur überflüssig, sondern sogar schädlich. Man soll nur soviel geben, wie zur allgemeinen Menschenbildung derer notwendig ist, die später keine naturwissenschaftlichen Studien treiben, im übrigen aber die Gegenstände lediglich nach ihrem pädagogischen Werte auswählen, also je nachdem sie geeignet sind, das Beobachtungs- und Denkvermögen anzuregen und zu üben.

Nehme ich als Beispiel die von mir vertretene Wissenschaft, die Chemie, so finde ich, daß den meisten der vom humanistischen Gymnasium kommenden Studen-

ten das Erfaſſen der erſten Grundbegriffe, trotz des ausführlichſten Vortrages, ungemein ſchwer fällt. Die ſtöchiometriſchen Proportionen, Äquivalent- und Atomgewichte bleiben ihnen unfaßlich, obſchon ich dieſe Dinge ihnen ſo breit auseinanderſetze, daß ich täglich Gefahr laufe, die gleichzeitig hörenden Realſchüler damit ſo zu langweilen, daß ſie wegbleiben. Wenn nun der Lehrer der Phyſik auf dem Gymnaſium, ſtatt eine lückenloſe Vollſtändigkeit ſeines Kurſes zu erſtreben, einmal ein Vierteljahr opfern wollte, um ſeinen Schülern eine lebendige Anſchauung und ein klares Verſtändnis der ſo unendlich wichtigen Vorgänge, welche wir als Verbrennung und Atmung bezeichnen, zu geben; wenn er ihnen experimentell beweiſen würde, welche Rolle dabei der Sauerſtoff ſpielt, und ihnen endlich eine Reihe von ſtöchiometriſchen Aufgaben zur Berechnung aufgeben wollte, ſo würde er mir unendlich viel beſſer vorarbeiten, als der Realſchullehrer thut, der ſeinen Schülern alle Reihen homologer Stoffe der organiſchen Chemie vorführt und ſie, wo möglich, auch noch über die Methoden der chemiſchen Technik unterrichtet.

So iſt es in hundert anderen Fällen. *Sehen, Auffaſſen, Denken und Schließen, das iſt es, was die Schüler lernen ſollen*; das Auswendigwiſſen iſt ſehr Nebenſache. Kommen die jungen Leute mit offenen, unverdorbenen Augen und klarem Kopf zur Univerſität, ſo wollen wir für das Weitere ſchon ſorgen; aber, wenn wir erſt *das Sehen lehren* ſollen, ſo reichen die wenigen Semeſter bei weitem nicht aus. Daß die naturwiſſenſchaftliche Bildung vieler Mediziner leider ſehr weit hinter dem, was ſie ſein ſollte, zurück bleibt, iſt hauptſächlich Schuld der Schule, welche weder zur ſinnlichen Wahrnehmung, noch zur geiſtigen Verarbeitung der Beobachtungen genügende Anleitung bietet.

Zur Schärfung des Wahrnehmungsvermögens iſt eines der beſten und erfolgreichſten Mittel das *Zeichnen* und überhaupt jede Wiedergabe des Geſehenen in Wort, Schrift und Bild. Beſchreibungen geſehener Gegenſtände ſind höchſt geeignete Aufſatzthemata für die niederen Klaſſen, was ja auch wohl vielfach anerkannt wird. Der Zeichenunterricht ſollte überall obligatoriſch ſein (was er bei uns z. B. noch nicht iſt) und zwar ebenſowohl der im geometriſchen wie im Freihandzeichnen, und ſollte durch alle Klaſſen mit einer ausreichenden Stundenzahl bedacht, auch mit andern Unterrichtsgegenſtänden, Mathematik, Phyſik, Geographie u. ſ. w. in nahe Beziehung gebracht werden.

Die hier geſtellten Forderungen ſind nicht neu, wurden vielmehr ſchon ſehr häufig ausgeſprochen. Aber ſie harren bisher noch der Erfüllung,[1]) die kommen

[1]) *Chemiſche* Belehrungen werden ſeit einer längeren Reihe von Jahren in der Unterprima des Heidelberger Gymnaſiums während des Winterhalbjahrs ganz in der oben gewünſchten Weiſe gegeben (mit Benutzung des kleinen Grundriſſes der Elementarchemie von Jul. Henrici, Leipzig 1886). Das *Zeichnen* iſt an den badiſchen Anſtalten *bis Obertertia einſchließlich obligatoriſch* und an unſerer Anſtalt ſo eingerichtet, daß die VI, V und die Tertien Freihandzeichnen nach Vorzeichnung, Gypsmodellen und der Natur haben, die IV geometriſches Zeichnen. Von Unterſekunda ab iſt der Unterricht *fakultativ*, und zwar laufen an unſerem Gymnaſium zwei Kurſe nebeneinander, einer im *Freihandzeichnen* und ein ebenfalls ſtets von einer Reihe von Schülern beſuchter im *geometriſchen* Zeichnen, wo nacheinander Gegenſtand des Unterrichts ſind: geometriſche Ornamente und Kurvenkonſtruktionen, Darſtellungen der Körper in ſchiefer und rechtwinkliger Projektion, ebene Schnitte und Durchdringungen der Körper, Schattenkonſtruktionen, perſpektiviſche Zeichnungen. Und auch einige andere der oben geäußerten Wünſche harren doch nicht *überall* der Erfüllung. Red.

muß, und zwar lieber heute als morgen, da Gefahr im Verzuge iſt. Die Kraft und Leiſtungsfähigkeit unſerer Zeit ruht zum großen Teile auf der Anwendung der Mathematik und der Naturwiſſenſchaft auf das tägliche Leben. Verſtändnis für dieſe mächtigen Wiſſenszweige iſt heute ein nicht zu entbehrender Teil allgemeiner Menſchenbildung und muß ſchon darum von einer dieſe erſtrebenden Schule gepflegt werden. Ganz unerläßlich aber iſt dieſes Verſtändnis für die jungen Leute, welche ſelbſt zum Studium der reinen oder angewandten Mathematik oder Naturwiſſenſchaft übergehen. Daß eine große Zahl unſerer Studenten die richtige Befähigung zu dieſen Studien nicht mitbringt, iſt einer der Hauptgründe der in letzter Zeit ſo heftig gewordenen Anfeindungen des humaniſtiſchen Gymnaſiums. Darum aber iſt auch die gründliche Erfüllung der ausgeſprochenen Forderungen eines der wirkſamſten Mittel gegen jene Agitation, die um einiger der Verbeſſerung bedürftiger, doch auch derſelben fähiger Verhältniſſe willen, das Kind mit dem Bade ausſchütten und die ganze humaniſtiſche Schulbildung beſeitigen möchte.

Wir Lehrer deutſcher Hochſchulen haben allerdings außer den hier dargelegten noch andere dringende Wünſche, beſonders bezüglich der Behandlung der alten Sprachen. Vielleicht iſt es mir ſpäter einmal vergönnt, Ihren Leſern die Urſachen darzulegen, denen die neuerliche Abwendung manches Univerſitätslehrers von den humaniſtiſchen Gymnaſien zuzuſchreiben iſt, und auch den Weg anzugeben, auf dem die verlorenen Sympathien wieder zu gewinnen ſind.

Tübingen. Lothar Meyer.

Änderungen im mathematiſchen Unterricht.

Geehrteſter Herr College!

Sie haben mich aufgefordert, Ihnen einige Anſichten über den mathematiſchen Gymnaſialunterricht darzulegen. Thue ich klug, Ihren Wunſch zu erfüllen? Werden nicht diejenigen, welche anderer Meinung ſind, ſich, ſo verſchiedengeſinnt ſie auch untereinander ſein mögen, in dem Rufe zuſammenfinden: Was verſteht ſo ein Univerſitätslehrer vom Gymnaſialunterricht? Ich laſſe es darauf ankommen und ſchreibe alſo friſch darauf los. Der mathematiſche Unterricht ſoll nach meinem Dafürhalten ſchon beim Rechnen, alſo in der Sexta, beginnen. Erſchrecken Sie nicht! Ich habe bei dieſem haarſträubenden Wunſche nicht den Stoff des Unterrichts, ſondern den Lehrer im Auge. Das Rechnen ſoll und muß durch einen akademiſch gebildeten Mathematiker gelehrt werden. Es ſoll und muß Fürſorge getroffen werden, daß in dem erſten Unterrichte Nichts eingeprägt werde, was ſpäter wieder auszutreiben koſtbare Zeit in Anſpruch nimmt. Fragen Sie herum bei den Mathematiklehrern aller Mittelſchulen, und Sie werden überall die gleiche Klage vernehmen, man habe in Quarta ſoviel falſch oder mindeſtens ungenügend Erlerntes in Vergeſſenheit zu bringen. Nur der Fachmathematiker weiß jede ſpäter ſchädliche Äußerung von der korrekten zu unterſcheiden, nur er kann und wird jene vermeiden; wobei ich ein hohes Gewicht darauf lege, daß er ſeine Schüler

von Sexta bis Untertertia zu führen hat, etwa in jahresweise wechselndem Turnus, sofern die Anstalt über eine genügende Anzahl von Mathematikern verfügt, um sich dieses zu leisten. — Aber noch einen zweiten Gegenstand würde ich dem Mathematiker in jenen untern Klassen anvertrauen: eine wöchentliche Zeichenstunde. Von Sexta an soll der Knabe mit Zirkel, Lineal und Dreieck umgehen lernen. Je mehr die Wichtigkeit der Constructionsaufgabe erkannt ist, in deren Werthschätzung alle Mathematiker nachgerade einig sind, um so störender tritt der Umstand auf, daß man nicht genügend viel solcher Aufgaben bewältigen kann, weil die Knaben des Handwerks dieser Constructionen so ungeübt sind, das jede Construction unverhältnismäßigen Aufwand an Zeit und Mühe erfordert. Dieses Handwerk soll eben in einer Zeichenstunde geübt werden. Und warum auch hier der Mathematiker den Unterricht erteilen muß? Aus dem sehr einfachen Grunde, weil hier Zeichnen und geometrische Propädeutik mindestens in einander überspielen, wenn man sie nicht geradezu ein und dasselbe zu nennen hat. Dabei kommt es nicht weniger als bei dem Rechnen darauf an, falsche Begriffsbildungen auszuschließen, wozu wiederum nur der Fachmann im Stande ist. — Habe ich hierdurch für Sexta und Quinta an der bisherigen Übung nur so zu sagen persönliche, nicht sachliche Ausstellungen zu machen, so ändert sich Dieses bei dem Lehrstoffe der Quarta. Ich wiederhole einen Satz, den ich anderwärts schon einmal aussprach: für die Geschäftsrechnungen, welche nach dem geltenden Schulplan in Quarta gelehrt werden, hat der Quartaner noch nicht das sachliche Verständnis. Was weiß er von Kapital, von Zinsen, der im günstigsten Falle an der Grenze angelangt ist, wo das Wort „Taschengeld" aus dem Reiche der Träume in die Wirklichkeit herabsteigt? Wo aber später, in den beiden Secunden und Primen, die Geschäftsrechnungen inhaltlich interessieren können, da wird in den humanistischen Gymnasien überhaupt kein Rechnen gelehrt, da ist das unreif Eingelrichterte vergessen, und der Primus der Abiturienten kann — ich rede von Fällen, die ich mit Namen belegen könnte — seinem Vater das einfachste Contocorrent eines Bankiers nicht nachrechnen; der Vater aber kann es selbst ebensowenig, weil er in gleicher Weise in einem Gymnasium denselben Unterricht erhalten hat. Mein Änderungsvorschlag geht nun dahin, in Quarta mit Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten zu beginnen und auf diese Weise die einfacheren sogenannten Geschäftsrechnungen zu lösen. Ob auch bekannte Größen auf dieser Stufe bereits durch Buchstaben ersetzt werden können, ob also hier schon die Anfänge des Buchstabenrechnens zu lehren sind, das wird wesentlich von der Zusammensetzung der Klasse abhängen, in einem Jahre wird es möglich sein, im andern nicht. Jedenfalls aber wird durch die Gleichungslehre, auf die ich den Hauptwert lege, soviel erzielt, daß in den beiden Tertien und der Untersecunda man in der allgemeinen Arithmetik so weit kommen kann, daß von Obersecunda ab je eine Stunde wöchentlich dem arithmetischen Unterrichte abgespart und für das Erlernen kaufmännischen Rechnens benutzt werden kann.

So meine einigermaßen revolutionären Ansichten, aber ohne etwas Revolution, natürlich auf gesetzlichem Wege, geht es nun einmal in unserer Zeit nicht ab.

Das Wichtigſte jedoch iſt und bleibt mein oben zuerſt ausgeſprochener Wunſch: kein Gegenſtand, der auf dem Wege zur Mathematik liegt, darf von einem Nichtmathematiker behandelt werden. Mit dieſen Fächern fülle man die dem Mathematiker zugemeſſene Stundenzahl. Man traue und man muthe ihm dafür keinen Unterricht im Deutſchen, im Lateiniſchen oder gar im Schönſchreiben zu.

Heidelberg. Moriz Cantor.

Wenn mein verehrter Kollege Cantor zu dem obigen Wunſch nicht den oft gehörten einer *allgemeinen Steigerung der mathematiſchen Leiſtungen* fügte, ſo hat er mir als Grund hiervon ſeine Überzeugung bezeichnet, daß *der Höhegrad des bei uns Erreichten voltauf genüge*. Zu dem erſten ſeiner höchſt beachtenswerten Vorſchläge aber möchte ich mir erlauben zu bemerken: in der Theorie ſtimme ich demſelben vollkommen bei; für die Praxis aber iſt doch wohl die Erfahrung zu berückſichtigen, daß es gar manche nicht akademiſch gebildete Rechenlehrer giebt, die trotz dieſes ihres Mangels und der ſich daraus ergebenden Folgen mit den Knaben im Ganzen beſſere Reſultate zu erzielen wiſſen, als mancher Lehrer, der die gründlichſte akademiſche Bildung beſitzt. Und was die in dem letzten Satze ausgeſprochene wohlberechtigte Forderung betrifft, ſo will ich, um ein Mißverſtändnis zu vermeiden, doch beifügen, daß ſie ihren Urſprung nicht etwa einem hier vorkommenden Mißbrauch verdankt. Red.

Kleine Mitteilungen und Bemerkungen, Bücherſchau.

Zu dem **Dank** für die bewillkommnenden Beſprechungen unſerer Zeitſchrift wollen wir für heute den ebenſo aufrichtigen für das Vergnügen fügen, welches uns die Worte *Friedrich Langes* am Schluß von Nr. 7 der Zeitſchrift für Reform der höheren Schulen und die Äußerungen *Hugo Görings* im 7. diesjährigen Heft der „neuen deutſchen Schule“ S. 331 ff. bereitet haben. Angeſichts unſerer Erwähnung von Dikta und Fakta, welche Herr Lange allerdings vielleicht lieber mit Stillſchweigen bedeckt ſähe, ſchwingt derſelbe ſich auf ſeinen Reformpegaſus nnd ruft: Für ſolche Dinge haben wir keine Zeit! Gegenüber unſerer bis aufs Wort genauen Anführung einiger ebenſo charakteriſtiſcher wie merkwürdiger Stellen aus Aufſätzen Dr. Görings klagt dieſer naiver Weiſe über Entſtellung ſeiner Anſichten. Warum wir überhaupt von ſolchen Blüten der Reformagitation Notiz genommen? Weil es uns nicht unwichtig erſchien, Unkundigen zu zeigen, wie man ſich im Lande der Radikalreformer zum teil benimmt und ausdrückt und welche Rolle daſelbſt die Einbildung ſpielt. Und auch in Zukunft werden wir uns nicht verſagen, gelegentlich Mitteilungen aus Reformſchriften zur Belehrung und Ergötzung zu machen, und meiſt wohl ohne Kommentar: es giebt Äußerungen, die man widerlegt, wenn man ſie zitiert.

Es iſt an uns die Frage gelangt, ob denn, was Dr. *Sahtin* im vorigen Heft unſerer Zeitſchrift aus **Kromanns** Buch berichtet, wirklich wörtlich ſo dort zu finden ſei. Ein paar Sätze ſeien denn doch der Art, daß man ſolchen „Unſinn“ einem Mann, der ſich auf einem andern wiſſenſchafttichem Gebiet nicht ſo ſchlecht bewährt habe, kaum zutrauen könne. Als Antwort hierauf möge eine der ſchönſten Stellen, in welcher Kromann den Wert der Naturwiſſenſchaften gegenüber dem der Geſchichte kennzeichnet, in der Sprache des Originals mit wörtlichſter deutſcher Überſetzung dienen: Historien die Geſchichte fortaeller erzählt mig mir, at daß en Mand ein Mann ved Navn mit Namen Sokrates en Gang einmal for mange Aar siden vor vielen Jahren (ſeitdem) drak trank Skarntydesaft Schirlingsſaft og döde und ſtarb; Naturvidenskaben die Naturwiſſenſchaft laerer mig lehrt mich, at ogsaa daß ebenſo jeg selv ich ſelbſt og ethvert andet nulevende Menneske und jeder andere jetztlebende Menſch vilde würde omkomme umkommen ved at drikke bei zu trinken, wenn er tränke denne Saft dieſen Saft. —

Desgleichen ſind wir gefragt worden, wer die beiden bisher zu einer Verſtändigung nicht gelangten Vertrauensmänner für Organiſation der **in Karlsruhe geplanten Einheitsſchule** ſeien, von denen in Heft 2 S. 52 die Rede iſt. Da die Sache in Baden für Niemand ein Geheimnis iſt, ſo braucht ſie dies ja auch außerhalb Badens nicht zu ſein, und die Nennung wird uns ſogar geradezu empfohlen durch eine uns ausgeſprochene falſche Vermutung bezüglich des einen der beiden Herren. Der vom Karlsruher Stadtrat ernannte Vertrauensmann iſt Prof. *Treutlein*, der von der Regierung beſtellte iſt Oberſchulrat Dr. E. *von Sallwürk*.

Auf Anregung des Gewerbschuldirektors Dr. Holzmüller zu Hagen in W. hat sich ein **Verein zur Beförderung des höheren lateinlosen Schulwesens** gebildet, der bereits eine eigene Zeitschrift besitzt (Z. für lateinlose höhere Schulen, Red. Dr. Weidner in Homburg, Verlag von Meißner in Hamburg). Wie aus dem Aufruf zur Gründung und aus der Haltung der Zeitschrift hervorgeht, sagt sich der Verein von jeder Radikalreform, von jeder Polemik gegen bestehende Schulen los. Sein Streben ist ganz ausschließlich auf den inneren und äußeren Ausbau des lateinlosen Schulwesens und der sich anschließenden mittleren Fachschulen, auf Vorbereitung seiner Schüler für praktische Berufsarten gerichtet. Die konstituierende Versammlung des Vereins fand am 4. und 5. Oktober in Hannover statt. Am ersten Tage waren 40, am zweiten 100 Teilnehmer anwesend. Provinzialschulkollegium und städtische Behörden waren in erfreulicher Weise vertreten. Herr von Goßler und die Geheimenräte Stander und Wehrenpfennig hatten den Verein mit ermunternden Briefen begrüßt. Direktor Holzmüller sprach über die pädagogische, soziale und wirtschaftliche Bedeutung der lateinlosen Schulen, Dr. Weidner über die Statistik dieser Anstalten in Deutschland. Aus der Rede des ersteren heben wir die Forderung hervor, deren Erfüllung Redner von den lateinlosen Schulen erwartet: „Ein großer Teil des Bildungsstromes muß von den Hochschulen abgelenkt und den praktischen Berufsarten zugeleitet werden, damit der mittlere Bürgerstand sich hebe und kräftige und zu einem festen Kern zwischen dem Großkapital und der Arbeitermasse sich gestalte." Auch sonstige Mitteilungen wurden von einigen Herren gemacht. — Bei der Vorstandswahl erhielt den Vorsitz wiederum Dr. Holzmüller, so daß der Verein voraussichtlich in derselben maßvollen Richtung weiter arbeiten wird, wie bisher. Als Schatzmeister wurde wieder Oberlehrer Dr. Jansen in Krefeld gewählt. Die Mitgliederzahl ist rund 420. Die Zeitschrift wird im nächsten Jahr wesentlich verstärkt erscheinen. Trotzdem bleibt der Preis 6 M., der Vereinsbeitrag beträgt 1 M. für das Jahr. Wir schließen uns dem Wunsche an, daß der Verein, nachdem eine einheitliche Grundlage gefunden ist, der Mittelpunkt aller Bestrebungen zu Gunsten des lateinlosen Schulwesens werden möge und daß ihm nicht nur die Lehrer sämtlicher höherer lateinloser Schulen einmütig beitreten möchten, sondern Jedermann, der in der Vermehrung und Hebung dieser Anstalten ein wichtiges Moment zur Hebung der praktischen Berufsarten erblickt.

R. Öhler, Bilder-Atlas zu Cäsars Büchern de bello Gallico. Leipzig, Schmidt und Günther. 78 S. u. 29 Tafeln. 2 M. 85 Pf. brosch. Dieser Atlas ist zunächst für die Hand des Schülers bestimmt, wird aber auch manchem Lehrer als praktisches Handbuch und belebendes Anschauungsmittel für den Unterricht willkommen sein. Er versucht zum erstenmale eine möglichst vollständige Zusammenstellung des Denkmälermaterials und der Rekonstruktionsversuche für das römische Kriegswesen bei Cäsar und für gallische, zum Teil auch für germanische Tracht und Bewaffnung. Der Text desselben gibt unter gewissenhafter Benutzung der Fachlitteratur eine knappe Übersicht über das römische Kriegswesen und über gallische Tracht und Bewaffnung, sowie eine für das Verständnis der Schüler berechnete treffliche Erläuterung zu den (etwa 100) Abbildungen. Letztere, zum größeren Teile den Werken von Baumeister, Duruy, v. Göler, J. Müller und Lübke entnommen, sind zunächst gleichfalls für die Hand des Schülers bestimmt, können aber bei der Größe des Maßstabes sehr wohl auch als praktisches Anschauungsmittel in der Hand des Lehrers dienen. Die Ausstattung des Werkchens ist sehr gut, der Preis niedrig. Pf.

Niemeyer, Konrad Dr., Gymnasialdirektor a. D., Hundert Vorlagen zum Übersetzen ins Lateinische für Prima. Halle, Max Niemeyer, 1890. 1 M. 40 Pf. Diese Vorlagen empfehlen sich durch eine treffende und gewandte Form, die zugleich innerhalb gewisser Grenzen den Schüler zum Umsetzen des deutschen in lateinischen Satzbau nötigt. Dem Inhalte nach bestehen sie in Einleitungen zu Schulschriftstellern und -werken und mancherlei zu diesen oder sonst zum Altertum in Beziehung stehenden Aufsätzen, auch Einzelnes aus Mommsen, Niebuhr, Heeder ist aufgenommen. Lehrer, welche solche Arbeiten geben, werden in dem ansprechenden Buche ein geeigneles Hilfsmittel finden. Br.

Premières Lectures. Erstes französisches Lesebuch von Paul Völkel. Heidelberg, Carl Winter 1881. 198 S. 1 M. 80 Pf. Dieses Lesebuch ist zunächst für das kgl. französische Gymnasium zu Berlin bestimmt, allein der Reichtum des Gebotenen, Sorgfalt und Umsicht der Auswahl, sichern ihm zweifellos auch die Aufnahme an andern Anstalten. Die Lesestücke, 172 an der Zahl, darunter 52 poetische sind wohl sämmtlich geeignet, die vom Verfasser ins Auge gefaßten Altersstufen anzuregen und zu fesseln; sie bieten inhaltlich und im Ausdruck, was der kindlichen und reifer werdenden Anschauungsweise entspricht. Natur, Schule und Haus, Gegenwart und Vergangenheit liefern eine Fülle mannigfaltiger Bilder; der bunte Wechsel aber verwirrt nicht, denn die Zusammenstellung hat dies Einheitliche und Eigentümliche, daß sie auf die sonstigen Unterrichtsgegenstände Bezug nimmt, die Ergebnisse dieser gewissermaßen zusammenfaßt. Hierin liegt ein nicht geringer Vorzug des Buches; der Schüler wird sich von Anfang an hier heimisch fühlen, wo ihm nur in neuer, zum Teil überraschender Form wieder begegnet, was er aus seiner Bibel weiß, in der Naturgeschichts- und Geographiestunde gelernt hat. — Vielleicht konnte das Erzählende und Unterhaltende noch etwas mehr hervortreten neben dem Belehrenden; auf lexikalische Erörterungen

wie in Nr. 72, 93, 131 würde Referent verzichten, aber eine weitere Berücksichtigung von La Fontaine wünschen; in diesem und anderem mögen die Ansichten geteilt sein, jedenfalls aber entspricht das Buch einem vielfach empfundenen und ausgesprochenen Bedürfnis in anerkennenswerter Weise und hat ein Anrecht auf den Dank namentlich derer, welche den Anfangsunterricht im Französischen erteilen. St.

O. Behrendsen, Grundzüge der Botanik. Zum Gebrauch für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 2. A. Halle, Niemeyer. 220 S. 2 M. Man bestreitet heute kaum mehr, daß der botanische Unterricht an höheren Schulen nicht ausschließlich das Beschreiben und Bestimmen der Pflanzen als Ziel verfolgen dürfe, sondern auch auf vergleichend-morphologische, anatomische und physiologische Fragen eingehen müsse. Für die Hand der Schüler geeignete Hilfsmittel eines solchen Unterrichts sind noch selten. Gute Dienste können vorliegende Grundzüge leisten, die im ersten Drittel in knapper Form die allgemeine Morphologie, Anatomie, Physiologie und allgemeine Systematik behandeln, während der Rest der speziellen Botanik in Gestalt von Bestimmungstabellen nach dem Linnéschen System gewidmet ist. Ausführlichere Behandlung der Diagrammatik und Biologie im engeren Sinne hätt Referent für wünschenswert, während er gern auf Ausdrücke wie Peribtem, Plerom ꝛc. verzichtete. Die vorhandenen, nicht gerade zahlreichen Holzschnitte sind mit wenigen Ausnahmen sehr gut. Die besondere Bezugnahme auf die Flora Hildesheims im speziellen Teile beschränkt die Verwendung des letzteren. N.

Homers Odyssee in freier Umdichtung für das deutsche Haus von E. Engelmann. Stuttgart, P. Neff, 1890. Vollständig in 10 Lieferungen zu 60 Pf. Auf wissenschaftliche Bedeutung erhebt vorliegende „Umdichtung" laut Prospekt keinen Anspruch. Ihr Wert soll lediglich auf dem poetischen Gebiet liegen. Sie will die Odyssee „zu einem poetischen Gemeingut von Jung und Alt im deutschen Hause machen", indem sie im Gegensatz zu den „gelehrten deutschen Übersetzern" darauf verzichtet, „die einzelnen Verse aufs sorgfältigste wiederzugeben, wodurch das einzelne Wort, nicht aber ebenso getreu der Geist der Dichtung in die heimatliche Sprache übergeht —", nur das beibehält, was „in der That ächt und bedeutend erscheint" und sich bestrebt, „diejenigen Stellen, welche irgend bei jüngeren Lesern Anstoß erregen könnten, auszuscheiden oder in taktvoller Weise zu mildern." — Glücklicher Weise ist Homer bei dieser Umdichtung und Verkürzung noch glimpflich weggekommen. Im 1. Buch sind nur wenige Stellen getilgt, in 2. — 5. je zwischen 15 und 34 Versen; nicht zu häufig sind „anstößige" Ausdrücke „gemildert" und eine große Anzahl von Versen gattlab wörtlich, aber mit geringer Änderung der Voß'schen Übersetzung v. J. 1781 entnommen. Wo aber der „Umdichter" geändert oder gemildert hat, da vermißt man gar oft den poetischen Hauch, der über Vossens Werk gebreitet. Oder ist „Als das Dunkel sich nahte des Abends" (I 422) schöner denn: „Als der dunkle Abend herabsank" (V.), „Sausend streifte der West die dunkelfarbigen Wagen" (II 422) poetischer, als „Leise streifte der West das rauschende, dunkle Gewässer" (V.), „Weitauf blähte der Wind das volle Segel" (II 428) edler, als „Hachauf wölbte der Wind das volle Segel"? Und wenn von der Absicht des Umdichters aus auch die Weglassung von Versen wie I 73 und „Milderungen" wie IV 12 ff. erklärlich, so heißt es doch dem „Geiste der Dichtung" kaum gerecht werden, wenn Stellen wie III 464—470 weggelassen, oder das Voß'sche „Mädchen du bleibst nicht lange mehr Jungfrau" „gemildert" wird in „denn merks, du bleibst nicht lange mehr ledig"! Warum aber Verse wie I 97—98 oder II 430—35 weggelassen werden, ist von keinem Standpunkt aus verständlich. — Andererseits soll hervorgehaben werden, daß manches veraltete aber auch unedle Wort der Voß'schen Übertragung durch ein modernes, poetischeres ersetzt worden ist und Engelmann überhaupt eine gewisse Gewandheit in der Handhabung des Hexameters eigen ist. — Das hübsch ausgestaltete Buch ist mit Illustrationen Prellers, Flaxmanns und Neuerer, wie Cloß, Häberlin, Haffmann u. s. w. geschmückt. Auf diesem Gebiete ragt der erstgenannte nach unserem Urteil ebenso hervor, wie unter den Übersetzern J. H. Voß: auch seine Übertragung vermag den Zauber des Originals nicht zu ersetzen; aber eine Ahnung von demselben vermag sie noch am ehesten zu geben. Pf.

Stier, Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Gymnasialklassen. Neuruppin, Petrenz 1890. VIII u. 299 S 2½ M. Stier stellt in der Vorrede viele gesunde pädagogische Grundsätze auf; gegen die Ausführung aber ist manches einzuwenden. Von den 5 Hauptabschnitten behandeln die zwei ersten das A. und N. T., der dritte die Glaubenslehre, der vierte die Kirchengeschichte, der fünfte die Symbolik. Die Bibelkunde läßt auch das Maß von Kritik vermissen, welches der gewiß positive Schlatter in seiner populären Einleitung in die Bibel (Calwer Vereinsbuchhandlung) unbedenklich anwendet; nicht einmal das Buch Daniel wird der Zeit zugewiesen, aus deren Verhältnissen sich doch erst ein wirkliches Verständnis seines Inhaltes ergibt. Die Glaubenslehre, die wohl besser den Abschluß bildete, ist zu dürftig, um dem Primaner eine befriedigende christliche Gesamtanschauung zu vermitteln, die Kirchengeschichte dagegen mit Einzelheiten und Namen überladen. Brauchbar sind aber viele Quellenzitate, der Abdruck einiger Proben aus mittelalterlichen Hymnen, der altkirchlichen Symbole (unter denen allerdings das Athanasianum entbehrlich wäre) und des ersten Teiles der Augsburgischen Kon-

fession, ferner einige ausführliche und wohlgegliederte Inhaltsangaben (insbesondere die des Römerbriefs, § 48) und verschiedene übersichtliche Gegenüberstellungen entgegengesetzter Auffassungen des Christentums (Arius und Athanasius S. 182; Pelagius und Augustin 185; katholische und evangelische, lutherische und reformierte Lehre S. 270 ff.; nur daß in dem zuletzt erwähnten Falle die einzelnen Verschiedenheiten ohne inneren Zusammenhang neben einander gestellt sind). Mehlhorn.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 30 Pf.)

55. Aufl. 55. Aufl.

Amtlich empfohlen in Frankreich, Österreich und fast sämtlichen deutschen Staaten.

A. Grosse Ausg. 6. Aufl.	B. Hand- u. Schul-Ausgabe. 55. Aufl.
T. I, 1680 S., 28 M. geb. 32 M.	Beide Teile in einem Bde. 12 M., gebunden
T. II, 2150 S., 38 M. geb. 42 M.	T. I, 768 S. / T. II, 2150 S. 13,50 M.; jed. Teil einzeln 6 M., geb. 7,25 M.

Langenscheidtsche Verlags-Buchhandlung
(Prof. G. Langenscheidt)
Berlin SW 46, Hallesche Str. 17. (Gegr. 1856.)

Langenscheidtsche Bibliothek
sämtlicher griech. und röm. Klassiker
in neuerer deutschen Muster-Übersetzungen.
Von den Professoren Dr. Bähr, Bender, Donner, Gerlach, Kübner, Winckwitz, Prantl, Sommerbrodt, Wahrmund und 40 andern Meistern deutscher Übersetzungskunst.

Anerkannt beste und neueste aller ähnl. übersetzungs-Bibliothek.

Für Generationen ein Erb- und Familien-Schatz.

1164 Lfgn. à 35 Pf. od. 110 Bde., elegant gebd., à 3 bis 4 M.

Wie veraltend. Mit wissenschaftl. Erläuterungen.

Kataloge gratis.
Langenscheidtsche Verlagsbuchhdlg. Berlin, S. W. 46, Hallesche Str. 17.

Sammlung Göschen.
Schulausgaben aus allen Lehrfächern
je in elegantem Leinwandband 80 Pfg.
G. J. Göschen'sche Verlagshandlung, Stuttgart.

1–9. Klassiker-Ausgaben
10. Nibelungen u. Kudrun
11. Astronomie.
Neu 1890:
12. Pädagogik.
13. Geologie
14. Psychologie und Logik.
15. Deutsche Mythologie.
21. Lessings Philotas

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg ist erschienen:

Der Griechische Tempel in Pompeji von F. von Duhn und L. Jacobi. Nebst einem Anhang: Über die Schornsteinanlagen und eine Badeeinrichtung im Frauenbad der Stabianer Thermen in Pompeji. Zur Erinnerung an die Studienreise badischer Gymnasiallehrer nach Italien im Frühjahr 1889. Herausgegeben mit Unterstützung des Grossh. Badischen Ministeriums für Justiz, Cultus und Unterricht. Mit 9 lithographirten und Farben-Tafeln und 3 Photozinkographieen. gr. 4. brosch. n. n. M. 10.

Mit Beilagen von **Franz Vahlen** in **Berlin** und **Carl Winter's** Universitätsbuchhandlung in **Heidelberg.**

Druck von Julius Groos in Heidelberg.

Das humaniſtiſche Gymnaſium.

Mitteilungen und Erörterungen,

in Verbindung mit nord- und ſüddeutſchen Schulmännern

herausgegeben von

Dr. G. Uhlig,
Direktor des Großh. Gymnaſiums in Heidelberg.

1890.

Viermal im Jahr erſcheinen je 2 Bogen.
Preis jährlich 2 Mark einſchließlich freier Zuſendung im Inland.
Inſerate: 30 Pf. für die geſpaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Bücher zur Beſprechung ſind direkt an den Herausgeber einzuſenden.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
und direkt unter Kreuzband gegen Voreinſendung des Betrags von
Carl Winter's Univerſitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Nr. 4.

Inhalt: Fortführung der Zeitſchrift als Organ des Gymnaſialvereins. — Erklärungen von Univerſitätsprofeſſoren: 1. von mediziniſchen und naturwiſſenſchaftlichen Dozenten verſchiedener deutſcher Univerſitäten (nebſt einer hierauf bezüglichen Erörterung von E. Zeller); 2. von Dozenten der Univerſität Tübingen; 3. von Dozenten der Univ. Königsberg; 4. von Profeſſoren der Univ. Göttingen; 5. von Dozenten der Univ. Greifswald; 6. von Dozenten der Univ. Marburg; 7. von Dozenten der Univ. Bonn; 8. von Dozenten der Akademie Münſter; 9. von Profeſſoren der Univ. Kiel; 10. von Profeſſoren der Univ. Straßburg; 11. von Dozenten der Univ. Breslau; 12. von Dozenten der Univ. Berlin. — Einiges aus der Berliner Konferenz von U. — Über die humaniſtiſchen Univerſitäts- und Schulſtudien in Amerika, von Benj. Wheeler. — „Das Lateiniſche in ſeinem Recht als wiſſenſchaftliches Bildungsmittel" von Herm. Planck, beſprochen von Jul. Keller. — „Eine ausgleichende Löſung der Reformbewegungen des höheren Schulweſens" von J. Lattmann, beſprochen von Jul. Keller. — „Die Erziehung der deutſchen Jugend" von H. Kropatſcheck, angez. v. B.

Mitteilung an die Abonnenten.

Der Gymnaſialverein, welcher am 15. Dezember v. J. in Berlin gegründet wurde, hat in ſeiner konſtituierenden Sitzung „das humaniſtiſche Gymnaſium" zu ſeinem Vereinsorgan gemacht.

Die Satzungen des Vereins lauten:

§. 1. Der Gymnaſialverein verfolgt den Zweck, die humaniſtiſche Schulbildung zu wahren, ſowohl durch Abwehr nicht gerechtfertigter Angriffe, als durch Erwägung der Beſſerungen, deren die Gymnaſien hinſichtlich ihrer Organiſation oder des Unterrichtsbetriebes etwa bedürfen. Auch zur Beſeitigung der äußeren Hemmniſſe, mit denen gegenwärtig das Gymnaſium zu kämpfen hat, wird der Verein ſich bemühen mitzuhelfen. Er ſieht es ferner als ſeine Aufgabe an, für die Standesintereſſen der akademiſch gebildeten Lehrer einzutreten.

§. 2. Der Verein hat jährlich eine Generalverſammlung an wechſelndem Ort. Daneben finden eventuell Verſammlungen von Ortsvereinen ſtatt.

§. 3. Die ſonſtige Verbindung der Mitglieder geſchieht durch eine Zeitſchrift, die ihnen jährlich mindeſtens viermal zugeht.

§. 4. Die Generalverſammlung wählt jährlich fünf Vorſtandsmitglieder, denen das Recht der Cooptation zuſteht. Die Gewählten verteilen unter ſich die Geſchäfte des Vorſitzenden, ſeines Stellvertreters, des Kaſſierers, des Schriftführers und des Redactors der Zeitſchrift.

§. 5. Der jährliche Mindeſtbeitrag der Vereinsmitglieder beträgt zwei Mark, wofür ſie die Zeitſchrift koſtenfrei erhalten.

Die fünf von der Verſammlung gewählten Vorſtandsmitglieder ſind: Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Zeller in Berlin, Geh. Oberregierungsrat Univerſitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, Fabrikbeſitzer Dr. jur. Frowein in Elberfeld, Gymnaſialdirektor Dr. Kübler in Berlin und der Unterzeichnete. Dieſe cooptierten 12 Männer aus verſchiedenen deutſchen Staaten und verſchiedenen Ständen. Unter dieſen 17 übernahm die Stelle des erſten Vorſitzenden Geh. Rat Zeller, die des zweiten Geh. Rat Schrader, die des Kaſſierers Stadtrat Dr. med. Lobſtein in Heidelberg, die des Schriftführers Dir. Kübler, die des Redaktors der Zeitſchrift der Unterzeichnete.

Für Nichtmitglieder koſtet die Zeitſchrift von jetzt an jährlich 3 Mark, welche wir an C. Winter's Univerſitätsbuchhandlung in Heidelberg zu ſchicken bitten, während die Jahresbeiträge der Mitglieder an Herrn Dr. Lobſtein einzuſenden ſind.

Anfang Januar 1891. G. Uhlig.

Erklärungen von Univerſitätslehrern.

1. Von mediziniſchen und naturwiſſenſchaftlichen Dozenten verſchiedener deutſcher Univerſitäten.

Im November vorigen Jahres wurde allen Dozenten der Medizin, Naturwiſſenſchaften und Mathematik an den deutſchen Univerſitäten folgendes Schreiben von Leipzig zugeſandt:

„Um rechtzeitig einer im Gange befindlichen Agitation gegenüberzutreten, welche den Gymnaſialunterricht in die alten, von uns als ſchädlich erkannten Bahnen, auch für die Zukunft bannen will, haben die Unterzeichneten ſich zu der auf beiliegendem Blatt niedergeſchriebenen Erklärung entſchloſſen. Wir erſuchen Sie, Ihre Zuſtimmung der von uns geäußerten Überzeugung dadurch geben zu wollen, daß Sie das beiliegende Blatt umgehend unterzeichnet an Herrn G. R. Prof. C. Ludwig zurückgehen laſſen. Mit den nötigen Unterſchriften verſehen, werden wir die Erklärung unter Beifügung der zuſtimmenden Namen den Kultusminiſtern von Preußen, Bayern, Württemberg, Sachſen, Baden ꝛc. zuſtellen.“

Die erſte Bemerkung dieſes Schreibens bezog ſich auf die Vorbereitung der Erklärung von Leipziger Dozenten verſchiedener Fakultäten, welche in Nr. 3 unſerer Zeitſchrift mitgeteilt iſt.

Die von den Obengenannten verſandte Erklärung lautet folgendermaßen und erhielt die untenſtehenden Unterſchriften:

„Indem die Unterzeichneten ſich zunächſt jedes Vorſchlages enthalten, wie ſich künftig der Unterricht in den gelehrten Schulen zu geſtalten habe, ſehen ſie ſich geſtützt auf ihre Erfahrung zu der Erklärung gezwungen, daß die Vorbildung, welche die Zuhörer aus den heutigen Gymnaſien mitbringen, wenig geeignet ſei, um als Grundlage für das Studium der Naturwiſſenſchaften und der Medizin zu dienen."

Univerſität Berlin.

Dr. P. Aſcherſon, a. P.
Dr. A. Bardeleben, o. P.
Dr. v. Bezold, a. P.
E. du Bois-Reymond, o. P.
Dr. med. Dührſſen, P. D.
Prof. Dr. P. Ehrlich, P. D.
Dr. ph. A. Engler, o. P.
Prof. Dr. A. Eulenburg, P. D.
Dr. C. A. Ewald, a. P.
Dr. F. Fehleiſen, P. D.
Dr. M. Freund, P. D.
Dr. Carl Friedheim, P. D.
Dr. J. Gad, a. P.
Dr. A. Gufferow, o. P.
Dr. Gurlt, a. P.
Dr. Gülerbock, P. D.
Dr. David Hanſemann, P. D.
Dr. Rob. Hartmann, a. P.
Dr. Karl Heider, P. D.
Dr. Henach, a. P.
Herlwig, o. P.
Dr. H. Jakobſon, a. P.
F. Jolly, P. D.
Dr. O Israel, P. D.
Dr. med. G. Klemperer, P. D.
Dr. L. Kny, a. P.
Dr. E. Karſchell, P. D.
Dr. Kosmann, Kgl. Bergmeiſter a. D., P. D.
Dr. A. Koſſel. a. P.
Dr. G. Krabbe, P. D.
Prof. Dr. H. Krauſe, P. D.
Dr. med. Leopold Landau, P. D.
Dr. Rob. Langerhans, P. D.
Dr. R. Lehmann-Filhés. P. D.
Dr. L. Lewin, P. D.
Dr. E. Leyden, o. P.
Dr. Oskar Liebreich, o. P.
Dr. Liman, a. P.
Dr. P. Magnus, a. P.
A. Martin, P. D.
Dr. C. E. Louis Mayer, P. D.
Dr. E. Mendel, a. P.
Hermann Munk, a. P.
Dr. med. Immanuel Munck, P. D.
Dr. Nitze, P. D.
Dr. H. Oppenheim, P. D.
Prof. Dr. Wilhelm Preyer, P. D.
Dr. O. Reinhardt, P. D.
F. C. Rammelsberg, o. P.
Dr. Rudolf Schelske, P. D.
Dr. Schöler, a. P.
Dr. Franz Eilhard Schulze, o. P.
Dr. Schweigger, o. P.
S. Schwendener, o. P.
Dr. Oswald Seeliger, P. D.
Dr. H. Semalor, a. P.
Dr. med. Sonnenburg, a. P.
Dr. H. Traube, P. D.
Rudolf Virchow, a. P.
Dr. H. Virchaw, a. P.
Dr. G. Volkens, P. D.
Dr. F. Wahnſchaffe, P. D.

Univerſität Bonn.

Dr. Ph. Bertkau, a. P.
Dr. Eigenbrodt, P. D.
Dr. Finkelnburg, a. P.
Dr. Kocks, P. D.
Dr. Krukenberg, P. D.
Dr. Lorberg, a. P.
Dr. Hubert Ludwig, o. P.
Dr. H. Minkowski, P. D.
Dr. v. Mosengeit, a. P.
Dr. C. Pulfrich, P. D.
Dr. H. Rauff, P. D.
Dr. C. Reinhertz, P. D.
Dr. Franz Richarz, P. D.
Dr. H. Schaaffhauſen, o. H. P.
Dr. Fritz Schenk, P D.
Dr. H. Schenk, P. D.
Dr. P. Schiefferdecker, a. P.
Dr. R. Thomſen, P. D.
Dr. Voigt, P. D.

Universität Breslau.

Dr. Felix B. Ahrens, P. D.
Dr. med. Leopold Auerbach, a. P.
Dr. G. Born, a. P.
Dr. med. Julius Bruck, a. P.
Dr. med. & ph. Hermann Cohn, a. P.
Dr. Förster, o. P.
Dr. Walther v. Funke, o. P.
Dr. J. Gottstein, a. P.
Dr. Arnold Hiller, P. D.
Dr. E. Hintze, a. P.
Dr. Karl Hürthle, P. D.
Dr. Kolaczek, P. D.
Dr. T Kroner, P. D.
Dr. Klopsch, a. P.
Dr. Ladenburg, o. P.
Dr. Magnus, a. P.
Dr. Metzdorf, a. P.
Dr. J. Müller, a. P.
Dr. Th. Poleck, o. P.
Dr. E. Richter, a. P.
Dr. med. F. Röhmann, P. D.
Dr. Ferd. Römer, o. P.
Dr. O. Rosenbach, a. P.

Universität Erlangen.

Dr. Th. Bokorny, P D.
Dr. O. Eversbusch, o. P.
Dr. Otto Fischer, o. P.
Dr. med. Richard Fleischer, a. P.
Dr. A. Fleischmann, P. D.
Dr. Frommel, o. P.
Dr. Joseph Gerlach, o. P.
Dr. Leo Gerlach, a. P.
Dr. Gordan, o. P.
Dr. F. Hermann, P. D.
K. Oebbeke, o. P.
Dr. C. Paal, P. D.
Dr. Franz Penzoldt, o. P.
Dr. J. Rosenthal, o. P.
Dr. Emil Selenka, o. P.

Universität Freiburg.

Dr. Georg Böhm, a. P.
Dr. K. Elbs, a. P.
Dr. H. Emminghaus, o. P.
Dr. F. Graeff, a. P.
Dr. A. Gruber, a. P.
Dr. A. Gruber, a. P.
Dr. Hegar, o. P.
Dr. Jakobi, P. D.
Dr. med. Franz Keibel, P. D.
Dr. Gustav Killian, P. D.
W. J. v. Kries, o. P.
J. Lüroth, o. P.
Dr. G. Meyer, P. D.
Dr. H. Riese, P D.
Dr. G. Steinmann, o. P.
Dr. Thomas, o. P.
E. Warburg, o. P.
August Weismann, o. P.
Dr. R. Wiedersheim, o. P.
Dr. C. Willgerodt, a. P.
Dr. E. Ziegler, o. P.
Dr. Heinr. Ernst Ziegler, a. P.

Universität Gießen.

Dr. C. Eckhard, o. P.
Dr. F. Eichbaum, a. P.
Dr. F. Fuhr, P. D.
Dr F. Himstedt, o. P.
Dr. E. Nello, o. P.
Dr. M. Pasch, o. P.
Dr. Pflug, o. P.
Dr. F. Riegel, o. P.
Dr. W. Sievers, P. D.
Dr. W. Steffahny, P. D.
Dr. J. W. Spengel, o. P.
Dr. Streng, o. P.
Dr. Winkler, a. P.
Dr. W. Waubel, P. D.

Universität Göttingen.

G. Berthold, o. P.
Dr. Disse, P. D.
Dr. E. Ehlers, o. P.
Dr. Th. Husemann, a. P.
Felix Klein, o. P.
A. v. Koenen, o. P.
W. Krause, a. P.
Dr. Th. Liebisch, o. P.
Dr. J. Orth, o. P.
Dr. Th. Pfeiffer, P. D.
Dr. Riecke, o. P.
J. Rosenbach, a. P.
Dr. M. Runge, o. P.
Dr. B. Tollens, a. P.

Universität Greifswald.

Dr. Arndt, a. P
E. Cohen, o. P.
Dr. W. Decke, P. D.
H. Helferich, o. P.

Dr. Egon Haffmann, P. D.
W. Haltz, a. P.
Dr. Krabler, a. P.
H. Limpricht, a. P.
Dr. Wilh. Müller, P. D.
Dr. A. Oberbeck, o. P.

Universität Halle.

Dr. G. Baumert, P. D.
J. Bernſtein, a. P.
Dr. C. S. Carnelius, a. P.
Dr. H. Erdmann, P. D.
Dr. A. Graefe. a. P.
Dr. H. Grenacher, a. P.
Dr. Erich Harnack, a. P.
Dr. med. Hallaender, a. P,
Dr. Edmund Laſer, P. D.
Dr. O. Luedecke, a. P.
Dr. Renk, a. P.
Dr. A. Schenk, P. D.
Dr. Karl Schmidt, P. D.
Dr. Willi Ule, P. D.
Dr. A. Wangerin, o. P.
H. Wiener, P. D.
Wüſt, a. P.
Dr. W. Zapf, a. P.

Universität Heidelberg.

Dr. O. Bütſchli, o. P.
Dr Czerny, o. P.
Dr Dinkler, P. D.
Dr. Auguſt Ewald, a. P.
Dr. Fehr, P. D.
Dr. Gattermann, a. P.
Dr. B. Goldſchmidt, P. D.
Dr. A. Horſtmann, H P.
Dr. P. Jacobſan, P. D.
Dr. P. Jannaſch, a. P.
Dr. P. Juraſz, a. P.
Dr. Kehrer, o. P.
Dr. F. Knauff, a. P.
W Kühne, a. P.
Dr. Laſſen, a. P.
Dr. Hermann Schapira, a. P.
Dr. Adalf Schmidt, a. P.
Dr. G. P. Schmidt, P. D.
A. Vierardt, a. P.

Universität Jena.

Dr. E. Abbe, a. H. P.
Dr. Wilh. Biedermann, o. P.
Dr. Binswanger, a. P.
Dr. Brümmer, a. P.
C. Frommann, a. P.
Dr. Chr. Gänge, P. D.
Dr. A. Gärtner, a. P.
Dr. Ernſt Haeckel, o. P.
Dr. Ernſt Kalkowsky, a. P.
Dr. L. Knorr, a. P.
Dr. W. Kükenthal, a. P.
Dr. G. Leubuſcher, P. D.
Wilh. Müller, o. P.
Pechuel-Löſche, a. P.
Dr. Adolf Piltz, P. D.
Dr. E. Reichardt, a. P.
M. J. Roßbach, o. P.
B. Schultze, a. P.
F. Skutſch, P. D.
Dr. J. Walther, a. P.
Dr. Th. Ziehen, P. D.

Universität Kiel.

Dr. K. Brandt, a. P.
C. Dähnhardt, P. D.
Friedrich v. Esmarch, a. P.
A. Falk, a. P.
Walther Flemming, a. P.
Dr. W. Fricke, P. D.
Dr. Glaevecke, P. D.
Henſen, a. P.
Dr. H. Haas, a. P.
Dr. G. Karſten, o. P.
Dr. J. Lehmann, o. P.
Dr. L. Pochhammer, a. P.
Dr. Quincke, a. P.
Dr. H. Radewald, P. D.
Dr. F. Schmitt, P. D.
Dr. Graf F. v. Spee, P. D.
Dr. med. v. Stark, P. D.
Dr. C. Stoehr, P. D.
L. Weber, a. P.

Universität Königsberg.

Dr. Emil Berthald, a. P.
Dr. R. Blochmann, a. P.
Carl Chun, o. P.
B. Eberhard, P. D.
Dr. Carl Fraenkel, a. P.
Dr. J. Franz, P. D.
A. Gruenhagen, a. P.
Dr. Hetter, P. D.
Dr. Jaffé, o. P.
Dr. Chr. Luerſſen, o. P.
Dr. Meſchede, a. P.

Dr. med. Münſter, P. D.
E. Neumann, o. P.
C. F. W. Peters, o. P.
Dr. Samuel, a. P.
Dr. Paul Volkmann, a. P.
Dr. Richard Zander, P. D.

Univerſität Leipzig.

R. Altmann, a. P.
Dr. H. Ambronn, a. P.
Dr. Ernſt Beckmann, a. P.
Dr. R. Benecke, P. D.
R. Boehm, o. P.
Dr. Bruns, o. P.
H. Curſchmann, o. P.
Dr. Döderlein, P. D.
E. Drechſel, a. P.
Dr. Alfred Fiſcher, a. P.
Dr. Paul Flechſig, o. P.
Dr. M. v. Frey, P. D.
Dr. Heſſe, a. P.
Dr. Rudolf Heymann, P. D.
W. His, o. P,
Dr. A. Hoffmann, o. P.
Wilhelm Knop, H. P.
Dr. med. A. Kollmann, P. D.
Dr. L. Krehl, P. D.
A. Landerer, a. P.
Dr. C. Ludwig, o. P.
Dr. Hermann Lenhartz, P. D.
Dr. med. Freiherr v. Leſſer, P. D.
Dr. med. Moldenhauer, P. D.
Dr. W. Oſtwald, o. P.
Dr. W. Pfeffer, o. P.
Dr. Robert Sachſſe, a. P.
Schenk, o. P.
H. Simroth, P. D.
Dr. H. Adolf Weiske, P. D.
Dr. E. Wenzel, a. P.
Dr. J. Wislicenus, o. P.
Dr. Zürn, a. P.

Univerſität Marburg.

F. Ahlfeld, o. P.
Dr. Max Bauer, o. P.
Dr. R. Brauns, P. D.
Dr. H. Cramer, o. P.
Dr. A. Elſas, P. D.
F. Fittica, a. P.
Gaſſer, o. P.
Dr. Marchand, o. P.
Dr. Franz Melde, o. P.
Dr. Hans Meyer, o. P.
Dr. Ludwig Plate, P. D.
W. Roſer, P. D.
Dr. Rumpf, a. P.
Dr. E. Schmidt, o. P.
Strahl, a. P.
E. Study, P. D.
Dr. F. Tuczek, P. D.
G. Wagener, o. H. P.
Th. Zincke, o. P.

Univerſität München.

Dr v. Baeyer, o. P.
Dr. Eugen Bamberger, P. D.
Dr. Baumann, P. D.
Dr. L. Boltzmann, o. P.
Dr. Wilhelm Donle, P. D.
Dr. F. Erck. P. D.
Dr. Haug, P. D.
R. Hertwig, o. P.
Dr. Gerhard Krüß, a. P.
Dr. Karl v. Kupffer, o. P.
Dr. C. W. Lang, P. D.
Dr. O. Loew, P. D.
Dr. Oeller, P. D.
Dr. M. J. Oertel, a. P.
Dr. med. J. Paſſet, P. D.
Dr. W. Prausnitz, P. D.
Alfred Pringsheim a. P.
Dr. Rüdiger, o. P.
Dr. Schech, a. P.
Dr. Schmaus, P. D.
Dr. H. Seeliger, o. P.
Dr. H. Tappeiner, a. P.
Dr. Weil, P. D.
Dr. R. Ziegenſpeck, P. D.
Dr. v. Zittel, o. P.

Univerſität Roſtock.

Dr. med. & phil. M. Braun o. P.
Dr. E. Geinitz, o. P.
Ludwig Matthießen, o. P.
Dr. A. Töhl, a. P.
Dr. L. Will, P. D.

Univerſität Straßburg.

Dr. E. Becker, o. P.
H. Bücking, o. P.
Dr. Emil Cohn, a. P.
Dr. L. Döderlein, P. D.
Dr. J. Rich. Ewald, a. P.
Dr. Ernſt Fiſcher, a. P.

Dr. H. Freund, P. D.
Dr. Wilh. Alex. Freund, o. P.
Dr. A. Goette, o. P.
Dr. W. Hallwachs, P. D.
Dr. Jeſſen, P. D.
Dr. H. Kobold, P. D.
Dr. Kohts, a. P.
Dr. med. Kuhn, a. P.
Dr. Laqueur, o. P.
Dr. Ledderhoſe, P. D.
Dr. G. Linck, P. D.
Dr. O. Minkowski, P. D.
Th. Reye, o. P.
Schmiedeberg, o. P.
W. v. Schröder, P. D.
Dr. G. Schwalbe, o. P.
Dr. O. Wiener, P. D.
Dr. Walther F. Wislicenus, P. D.
Dr. L. Wolff, P. D.
Dr. E. Zacharias, a. P.

Universität Tübingen.

Dr. med. Paul Baumgarten, o. P.
Dr. P. Bruns, o. P.
Dr. Dennig, P. D
Dr. med. H. Dreſſer, P. D.
Dr. G. G. Th. Eimer, o. P.
P. Grützner, o. P.
Dr. W. Henke, o. P.
G. Hüſner, o. P.
Dr. Jürgenſen, o. P.
Dr. Nagel, o. P.

Universität Würzburg.

Dr. R. Bonnet, a. P.
Dr. F. Decker, P. D.
A. Fick, o. P.
Dr. Emil Fiſcher, o. P.
Dr. Ad. Heydweiller, P. D.
Dr. Albert Hoffa, P. D.
Dr. Hofmeier, o. P.
Dr. W. Kirchner, a. P.
Kunkel, o. P.
Dr. Matterſtock, a. P.
Dr. Michel, o. P.
Dr. Reichel, P. D.
Dr. Rindfleiſch, o. P.
W. C. Röntgen, o. P.
Dr. Schönborn, o. P.
Dr. O. Schultze, P. D.
Dr. Eduard Selling, a. P.
Dr. C. Semper, o. P.
Dr. J. Taſel, P. D.
Dr. Wilh. Wislicenus, a. P.

Nach Veröffentlichung obiger Erklärung erſchien von der Hand Eduard Zellers folgender Artikel in Nr. 604 der „Nationalzeitung“ vom 6. Nov.:

Zur Reform des höheren Unterrichtsweſens.

„In Nr. 598 der „Nat.-Zeitung“ findet ſich eine Erklärung von acht Leipziger Profeſſoren, den Vertretern mediziniſcher und naturwiſſenſchaftlicher Fächer, worin dieſelben die Überzeugung ausſprechen, „daß die Vorbildung, welche ihre Zuhörer aus den heutigen Gymnaſien mitbringen, wenig geeignet ſei, um als Grundlage für das Studium der Medizin und der Naturwiſſenſchaften zu dienen“. Dieſe Erklärung ſoll allen Lehrern der obengenannten Fächer auf deutſchen Univerſitäten mit der Einladung zum Beitritt zugeſandt und alsdann den Unterrichtsminiſtern der deutſchen Staaten zugeſtellt werden. Ein ſolches Vorgehen namhafter Univerſitätslehrer iſt gerade in dem Augenblick, den ſie dafür gewählt haben, gewiß ſehr geeignet, die öffentliche Aufmerkſamkeit auf ſich zu ziehen; es giebt aber auch in der Art, in der es erfolgt iſt, Anlaß genug, um ſich von den Urhebern der Leipziger Erklärung nähere Aufſchlüſſe über einige Fragen zu erbitten, von denen es dem Einſender geſtattet ſein möge, die zwei wichtigſten und zunächſtliegenden hier kurz zu berühren. 1) Die Erklärung bezeichnet die Vorbildung als ungenügend, welche auf den „heutigen“ Gymnaſien gewonnen wird. Was für Gymnaſien ſind damit gemeint: diejenigen, welche die Unterzeichner der Erklärung ſelbſt beſucht haben, oder die, welche von ihren Zuhörern beſucht worden ſind? Die erſteren werden ja wohl nicht gemeint ſein; niemand wird den Urhebern der Erklärung die ſeltſame Behauptung zutrauen, daß nicht allein ſie ſelbſt, ſondern daß alle die Männer, welchen die deutſche Naturwiſſenſchaft und Medizin ihren heutigen hohen Stand zu verdanken haben, die Univerſität mit ganz ungenügender Vorbildung bezogen haben. Es wird vielmehr jeder, der richtig denken gelernt hat, den umgekehrten Schluß machen: da man den Baum an ſeinen Früchten erkennt, ſo haben die An-

ſtalten, aus denen jene Männer hervorgegangen ſind, allen Grund, ſich ihrer einſtigen Schüler zu rühmen, und in den Erfolgen derſelben einen Beweis für den Wert des Unterrichts zu ſehen, den ſie ihnen erteilt haben. Die damaligen Gymnaſien werden es alſo nicht ſein, deren Unterricht die Leipziger Erklärung verurteilt, ſondern nur die gegenwärtigen. Aber was hat ſich denn inzwiſchen — etwa während der letzten 25 Jahre — in den Lehrplänen unſerer Gymnaſien geändert. Thatſächlich nur dieſes, daß den ſog. Realien, der Mathematik, den Naturwiſſenſchaften, den neueren Sprachen, in denſelben erheblich mehr Raum gewährt worden iſt, als ſie früher darin einnahmen. Sollen ſie nun dadurch ungeeigneter geworden ſein, auf das Studium der Naturwiſſenſchaften und der Medizin vorzubereiten, als ſie dies früher geweſen ſind? Hier ſtellen uns die Leipziger Herren wirklich vor ein Rätſel, deſſen Löſung ihre „Erklärung“ ganz und gar dem Leſer überläßt.

2) Wenn der heutige Gymnaſialunterricht dem Bedürfnis der naturwiſſenſchaftlich-mediziniſchen Studien ſo wenig entſpricht, was für ein Unterricht würde ihm denn beſſer entſprechen? Hierüber „enthalten ſich die Unterzeichneten zunächſt jedes Vorſchlages.“ Sie ſagen uns nicht, ob ſie mit den Realſchul-Abiturienten, denen ja das Studium der Naturwiſſenſchaften ſeit 20 Jahren zugänglich iſt, beſſere Erfahrungen gemacht haben, als mit den Gymnaſialabiturienten (in Berlin, und nicht hier allein, wird dies bekanntlich beſtritten); oder ob ihnen vielleicht ein ganz neues, auf keiner von unſeren gegenwärtigen Schulen befolgtes Unterrichtsſyſtem vorſchwebt. Eine ſolche Zurückhaltung hat allerdings ihre Vorteile: man kann alle, die aus irgend einem Grunde mit dem Beſtehenden unzufrieden ſind, zum Anſturm gegen dasſelbe vereinigen, während die Einigkeit ſofort ein Ende nähme, wenn geſagt werden ſollte, was an ſeine Stelle zu treten habe. Aber die Unterrichtsverwaltungen, denen die „Erklärung“ übergeben werden ſoll, werden mit einem Schriftſtück nicht viel anfangen können, in dem ihnen nahegelegt wird, einen Teil ihrer Schulen von Grund aus neu zu geſtalten, das aber keine Andeutung darüber giebt, in welcher Richtung dies geſchehen ſoll, und worin die Mängel unſerer Unterrichtsanſtalten beſtehen, über die man ſich beklagt. Man verübelt es den Sozialdemokraten mit Recht, daß ſie zwar die gegenwärtige Ordnung der Geſellſchaft für durchaus nichtswürdig und unerträglich erklären, aber über diejenige, die ſie an ihre Stelle ſetzen wollen, uns jede nähere Auskunft verweigern. Aber verfahren diejenigen nicht in ihrer Art ebenſo, welche unſern heutigen Lehranſtalten vorwerfen, daß ſie nicht leiſten, was ſie leiſten ſollten, aber ſich jeder Äußerung darüber entſchlagen, wie es beſſer zu machen wäre? Im Anklagen und Verneinen können ſich die entgegengeſetzteſten Standpunkte zuſammenfinden; aber einen Anhaltspunkt für poſitives Eingreifen wird eine Äußerung der öffentlichen Meinung der Staatsverwaltung nur dann bieten, wenn diejenigen, von denen ſie ausgeht, nicht bloß über das einig ſind, was ſie nicht wollen, ſondern auch über das, was ſie wollen.“

2. Erklärung von Tübinger Univerſitätslehrern.

Die unterzeichneten Lehrer der Univerſität Tübingen erklären hiermit, daß ſie die Grundzüge des Lehrplanes unſerer humaniſtiſchen Gymnaſien, insbeſondere die eingehende Beſchäftigung mit griechiſcher Sprache und Litteratur als ein wertvolles Gut unſerer nationalen Bildung beibehalten zu ſehen wünſchen, und daß nach ihrer Anſicht neben einem richtig geſtalteten altſprachlichen Unterrichte die jetzt ſo vielfach vermißte gute mathematiſche Schulung und Befähigung zu naturwiſſenſchaftlichen Studien ohne Überbürdung der Schüler erreichbar iſt, wenn die Schule weder eine philologiſche, noch eine naturwiſſenſchaftliche Fachbildung, ſondern eine wirklich humane, eine allſeitige Menſchenbildung zu geben ſich bemüht.

Evangel. theol. Fakultät.
v. Weiß, P. O.
Buder, P. O.
Grill, P. O.

Kath. theol. Fakultät.
v. Kober, P. O.
Funk, P. O.
Schanz, P. O.
Keppler, P. O.
Belser, P. O.
Vetter, P. D.

Jurist. Fakultät.
v. Mandry, P. O.
v. Seeger, P. O.
v. Thudichum, P. O.
v. Degenkolb, P. O.
v. Franklin, P. O.
H. v. Meyer, P. O.
Hartmann, P. O.
Geib, P. E.

Medizin. Fakultät.
v. Säxinger, P. O.
v. Jürgensen, P. O.
Bruns, P. O.
Österlen, P. E.
Vierordt, P. E.
Wagenhäuser, P. E.
Froriep, P. E.
Garrè, P. E.

Philos. Fakultät.
v. Köstlin, P. O.
v. Sigwart, P. O.
v. Schwabe, P. O.
v. Kugler, P. O.
Crusius, P. O.
Fischer, P. O.
Schäfer, P. O.
Nestle, P. O.
Fehr, P. E.
Spitta, P. E.
Strauch, P. E.
Holtzinger, P. E.
Schmid, P. D.
Cauer, P. D.
Pfau, Lekt.
Schuler, Lekt.

Staatswissensch. Fakultät.
Lorey, P. O.
Speidel, P. D.
v. Bergmann, P. D.

Naturwissensch. Fakultät.
Hüfner, P. O.
L. Meyer, P. O.
Brill, P. O.
Böchling, P. O.
Hegelmaier, P. E.
Seubert, P. E.
Lellmann, P. E.

3. Eingabe von Königsberger Universitätslehrern an den Kgl. Preuß. Kultusminister.

Ew. Excellenz gestatten sich die gehorsamst Unterzeichneten, die nachfolgende Erklärung ehrerbietigst vorzulegen, überzeugt davon, daß dieselbe durch die entscheidende Bedeutung, welche jede Gymnasialreform für die Universitäten haben muß, bei Ew. Excellenz ebenso ihre Rechtfertigung als eine hochgeneigte Berücksichtigung finden werde.

Gegenüber der von vielen Seiten geforderten Reform unsres Preußischen Schulwesens und insbesondere angesichts der Beratungen, welche dem Vernehmen nach demnächst in Berlin darüber beginnen sollen, halten sich die ehrerbietigst unterzeichneten Professoren und Dozenten aus allen Fakultäten der Albertus-Universität zu Königsberg für verpflichtet, folgendes gehorsamst zu erklären:

1. Wir halten fest an der auf unbefangener Erwägung und vielseitiger Erfahrung beruhenden Ueberzeugung, daß allein das humanistische Gymnasium in seiner durch jahrhundertelange Entwickelung gewonnenen Gestalt die geeignete Vorbildung für das Universitätsstudium gewähren kann und gewährt.

2. Das gegenwärtige humaniſtiſche Gymnaſium erachten auch wir einer Verbeſſerung und Weiterbildung für bedürftig und fähig.

3. Die in unſerem gegenwärtigen Gymnaſialweſen einer Verbeſſerung bedürftigen Punkte zu bezeichnen und Vorſchläge zur Abhülfe daran zu knüpfen ſehen wir zunächſt nicht als unſere Aufgabe an, zumal da, je nach den Forderungen der verſchiedenen Wiſſenſchaften und den Erfahrungen der Einzelnen, die Anſichten hierüber noch vielfach auseinandergehen.

4. Einig aber wiſſen wir uns vor Allem in der Ueberzeugung, daß wir es als eine verhängnißvolle Gefährdung unſrer nationalen Bildung anſehen müßten, wenn eine Verbeſſerung unſres Gymnaſialweſens vorwiegend darin geſucht werden ſollte, eine ſeiner bewährteſten Grundlagen zu ſchwächen und die Pflege der alten Sprachen als Bildungs- und Erziehungsmittel weſentlich zu beeinträchtigen.

5. Da eine jede mehr oder minder eingreifende Umgeſtaltung des humaniſtiſchen Gymnaſialweſens zunächſt und vor Allem auf diejenige Seite unſrer nationalen Bildung einwirkt, deren Pflege und Vertretung unſer Lehramt uns anvertraut, ſo hegen wir die zuverſichtliche Hoffnung, daß bei der bevorſtehenden Reform unſres Schulweſens auch die Urteile der Preußiſchen Univerſitäten und der auf ihnen vertretenen Fakultäten und einzelnen Lehrfächer zu Befragung und Gehör kommen werden.

Dr. F. Neumann I. (Prof., Phyſik und Mathemotik).
Dr. J. G. Sommer (Prof., Theologie).
Dr. R. Dohrn (Prof., Medizin).
Dr. Schirmer (Prof., Jurisprudenz).
Dr. Schode (Prof., deutſche Sprache und Litteratur).
Dr. Grou (Prof., Theologie).
Dr. Güterbock (Prof., Jurisprudenz).
Dr. Jacoby (Prof., Theologie).
Dr. H. Spirgatis (Praf., Chemie).
Dr. A. Schöne (Prof., kloſſ. Philologie).
Dr. A. Kißner (Prof., rom. Sprochen).
Dr. E. Gareis (Prof., Jurisprudenz).
Dr. H. Prutz (Praf., Geſchichte).
Dr. Ph. Zorn (Prof., Jurisprudenz).
Dr. W. Loſſen (Prof., Chemie).
Dr. C. Pape, Praf., Phyſik).
Dr. A. Ludwich (Prof., kloſſ. Philologie).
Dr. A. v. Hippel (Prof., Medizin).
Dr. G. Hirſchfeld (Prof., Geſchichte).
Dr. A. Bezzenberger (Prof., Sonskrit).
Dr. C. Saltawski (Prof., Jurisprudenz).
Dr. G. Dehio (Prof., Kunſtgeſchichte).
Dr. L. Hermonn (Prof., Medizin).
Dr. W. Fleiſchmann (Praf., Landwirtſch.).
Dr. F. Hohn (Prof., Geographie).
Dr. C. Cornill (Prof., Theologie).
Dr. H. Boumgort (Prof., Litteraturgeſchichte).
Dr. A. Klöpper (Prof., Theologie).
Dr. A. Dorner (Prof., Theologie).
Dr. A. Link (Prof., Theologie).
Dr. F. Endemonn (Prof., Jurisprudenz).
Dr. R. Schneider (Prof., Medizin).
Dr. J. Schreiber (Prof., Medizin).
Dr. O. Longendorff (Prof., Medizin).
Dr. C. Lohmeyer (Prof., Geſchichte).
Dr. L. Soolſchütz (Prof., Mothematik).
Dr. R. Schubert (Praf., Geſchichte).
Dr. L. Jeep (Prof., klaſſ. Philalogie).
Dr. G. v. Below (Prof., Geſchichte).
Dr. Löhr (Doc., Theologie).
Dr. H. Petko (Lektor, Theologie).
Dr. M. Lockner (Lektor, Theologie).
Dr. Stetter (Doc., Medizin).
Dr. Schirmer II. (Doc., Medizin).
Dr. Rahts (Doc., Aſtronomie).
Dr. M. Kaluza (Doc., engliſche Philologie).
Dr. Loſſor-Cohn (Doc., Chemie).
Dr. Hoffmonn (Doc., vergleichende Sprachwiſſenſchaft).

4. Universität Göttingen.

In Göttingen schlossen sich an die in Nr. 2 unserer Zeitschrift abgedruckte Hallische Erklärung folgende ordentl. und außerordentl. Professoren an:

Dr. H. Schultz (Theologie).
Dr. F. Frensdorff (Jurisprudenz).
Dr. L. Meyer (Medizin).
Dr. H. Sauppe (klassische Philalagie).
Dr. L. Weiland (Geschichte).
Dr. C. Dziatzko (Oberbibliothekar).
Dr. A. Kluckhahn (Geschichte).
Dr. A. Wiesinger (Theologie).
Dr. F. Kielhorn (Sanskrit).
Dr. V. Ehrenberg (Jurisprudenz).
Dr. J. Weiß (Theologie).
Dr. F. Leo (klassische Philalagie).
Dr. Fr. Merkel (Medizin).
Dr. Th. Häring (Theologie).
Dr. K. Knoke (Theologie).
Dr. P. de Lagarde (oriental. Sprachen).
Dr. F. Regelsberger (Jurisprudenz).
Dr. C. Dilthey (klassische Philalagie und Archäologie.
Dr. G. Cahn (Finanzwissenschaft).
Dr. C. L. v. Bar (Jurisprudenz).
Dr. W. Marmé (Medizin).
Dr. R. v. Ihering (Jurisprudenz).
Dr. C. F. Lohmeyer (Medizin).
Dr. H. J. Esser (Medizin).
Dr. P. Tschackert (Theologie).
Dr. G. Lünemann (Theologie).
Dr. M. Heyne (deutsche Sprache und Litteratur).
Dr. K. Lange (Kunstgeschichte).
Dr. O. Wallach (Chemie).
Dr. K. Vollmöller (romanische Sprachen).
Dr. H. A. Schwarz (Mathematik).
Dr. G. Röthe (deutsche Litteratur).
Dr. F. Wieseler (Archäologie).
Dr. H. Wüstenfeld (arabische Sprache).
Dr. Th. Wüstenfeld (Geschichte).
Dr. W. Dove (Kirchenrecht).
Dr. G. Hanssen (Nationalökonomie).
Dr. W. Meyer (klass. Philologie).
Dr. R. Pietschmann (Ägyptologie).
Dr. W. Weber (Physik).
Dr. F. König (Medizin).
Dr. F. Bechtel (vergleichende Sprachwissenschaft).
Dr. O. Freiberg (Musik).
Dr. R. Bürkner (Medizin).
Dr. H. Wagner (Geographie).
Dr. W. Ebstein (Medizin).
Dr. W. Henneberg (Philosophie).
Dr. E. Steindorff (Geschichte).
Dr. O. Damsch (Medizin).
Dr. F. Merkel (Medizin).
Dr. D. Peipers (Philosophie).
Dr. R. Smend (alttestamentliche Exegese).
Dr. U. v. Wilamowitz-Möllendorff (klass. Philologie).
Dr. G. Herbst (Medizin).
Dr. Fr. Griepenkerl (Landwirtschaft).
Dr. A. Brandl (englische Philalagie).

5. Universität Greifswald.

In Greifswald stimmten der Hallischen Erklärung folgende Dozenten bei:

Dr. O. Zöckler (Prof., Theologie).
Dr. H. Cremer (Prof., Theologie).
Dr. V. Schultze (Prof., Theologie).
Dr. M. v. Rathusius (Prof., Theologie).
Dr. F. Baethgen (Prof., Theologie).
Dr. F. Giesebrecht (Prof., Theologie).
Dr. J. Dalmer (Privatdoc., Theologie).
Dr. C. Häberlin (Prof., Jurisprudenz).
Dr. E. Bierling (Prof., Jurisprudenz).
Dr. G. Pescatore (Prof., Jurisprudenz).
Dr. F. Stoerk (Prof., Jurisprudenz).
Dr. E. Stampe (Prof., Jurisprudenz).
Dr. H. Pernice (Prof., Medizin).
Dr. C. Masler (Prof., Medizin).
Dr. L. Landois (Prof., Medizin).
Dr. H. Schulz (Prof., Medizin).
Dr. F. Sammer (Prof., Medizin).
Dr. P. Grawitz (Prof., Medizin).
Dr. F. Laeffler (Prof., Medizin).
Dr. C. Eichstedt (Prof., Medizin).
Dr. P. Strübing (Prof., Medizin).
Dr. E. Peiper (Privatdoc., Medizin).
Dr. E. Ballowitz (Privatdoc., Medizin).
Dr. Heidenhain (Privatdoc., Medizin).

Dr. A. Baier (Prof., Philoſophie).
Dr. W. Ahlwardt (Prof., arab. Sprache).
Dr. F Suſemihl (Prof., klaſſ. Philologie).
Dr. A. Preuner (Prof., Archäologie).
Dr. W. Schuppe (Prof., Philoſophie).
Dr. H. Ulmann (Prof., Geſchichte).
Dr. H. Schwanert (Prof., Chemie).
Dr. A. Reifferſcheid (Prof., deutſche Sproche und Litteratur).
Dr. H. Zimmer (Prof., Sprochwiſſenſch.).
Dr. F. Schmitz (Prof., Botanik)
Dr. E. Maaß (Prof., klaſſ. Philologie).
Dr. J. Rehmke (Prof., Philoſophie).
Dr. E. Bernheim (Prof., Geſchichte).
Dr. E. Struck (Prof., Notionalökonomie).
Dr. F. Morx (Prof., klaſſ. Philologie).
Dr. M. Scholz (Prof., Naturwiſſenſchaft).
Dr. Th. Pyl (Prof. Kunſtgeſchichte).
Dr. M. Konrath (Prof., engl. Sproche).
Dr. C. Keßler (Prof., orient. Sprochen).
Dr. H. Moeller (Privatd., Naturwiſſenſch.).
Dr. Th. Siebs (Privatdoc., deutſche Sproche und Litteratur).
Dr. W. Schulze (Privotdoc., klaſſ. Phil.).
Dr. E. Schwon (Privotdoc, romaniſche Sprachen).

6. Univerſität Marburg.

„Die unterzeichneten Profeſſoren und Privatdocenten der Univerſität Marburg erklären, daß ſie für die Reformen, die in der ſprachlichen, mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen und nationalen Bildung notwendig zu erſtreben ſind, an der Grundlage des humaniſtiſchen Gymnaſiums feſthalten.

Marburg, im November 1890."

Heinrici, Conſiſtoriolrot und Prof. der Theologie.
Dr. Jülicher, Prof. der Theol.
Graf Baudiſſin, Prof. der Theol.
Achelis, Prof. der Theol.
Herrmann, Prof. der Theol.
B. Beß, Privatdoc. der Theol.
Johannes Werner Privatdoc. der Theol.
Mirbt, Prof. der Theol.
Auguſt Ubbelohde, Prof. der Rechte.
Wachenfeld, Privatdoc. der Rechte.
B. Schmidt, Privotdoc. der Rechte.
Leonhard, Prof. der Rechte.
L. Enneccerus, Prof. der Rechte.
H. O. Lehmann, Prof. der Rechte.
R. v. Lilienthal, Prof. der Rechte.
Dr. Loß, Privotdoc. der Rechte.
Mannkopff, Prof. der Pothologie und Theropie.
Küſter, Prof. der Chirurgie.
Uhthoff, Prof. für Augenheilkunde.
Marchond, Prof. der pothologiſchen Anatomie und ollgemeinen Pothologie.
Ahlfeld, Prof. der Geburtshülfe.
Lohs, Prof. der Medicin.
v. Heuſinger, Privatdoc. der Medicin.
v. Büngner, Privatdoc. der Medicin.
A. Vorth, Prof. der Medicin.
Naſſe, Prof. der Phyſiologie.
Külz, Prof. der Medicin.
Rubner, Prof. der Hygiene.
Dr. Leopold Schmidt, Geh. Regierungsrot und Prof. der klaſſ. Philol.
Dr. med. et phil. Richard Greeff, Profeſſor der Zoologie und vergleichenden Anotomie.
Cohen, Prof. der Philoſ.
Juſti, Prof. der vergleichenden Sprochkunde.
Birt, Prof. der klaſſ. Philol.
Edw. Schröder, Prof. d. deutſchen Sprache und Litteratur.
J. C. Glaſer, Prof. d. Staotswiſſenſch.
G. Wiſſowa, Prof. der klaſſ. Philol.
Max Lehmann, Prof. der Geſchichte.
Benedictus Nieſe, Prof. der klaſſ. Philol. und olten Geſchichte.
P. Notorp, Prof. der Philoſ.
K. Lomprecht, Prof. der Geſchichte.
Stegmonn Prof. der Mathemotik.
Th. Fiſcher, Prof. der Geogrophie.
L. v. Sybel, Prof. der Archäologie.
Friedrich Kauffmonn, Privatdoc. der germoniſchen Philol.
Johonnes Stoſch, Privatdoc. der germaniſchen Philol.

P. Kehr, Privatdoc. der Geſchichte.
W. v. Oettingen, Privatdoc. d. Kunſtgeſch.
Karl von den Steinen, Privatdoc. für Völkerkunde.
E. Groſ, Privatdoc. der klaſſ. Philol.
E. Heß, Prof. der Mathematik.
Dr. Judeich, Privatdoc. der alten Geſchichte.
Dr. F. G. Kohl, Privatdoc. der Botanik.
Dr. A. Elſos, Privatdoc. der Phyſik.

Hierzu kommt eine Zuſtimmung mit Vorbehalt.

„Die Unterzeichneten ſchließen ſich der Erklärung des Herrn Conſ.-Rath Prof. Heinrici und Genoſſen unter folgenden Vorbehalten an:

1) Sie ſind der Anſicht, daß für gewiſſe gelehrte Berufsarten die nöthige Vorbildung auch auf anderem Wege als dem des humaniſtiſchen Gymnaſiums erworben werden kann.

2) Eines der wichtigſten Ziele, auf welche die Reformbeſtrebungen im Gebiete des höheren Schulweſens zu richten ſeien, ſcheint ihnen in der Entlaſtung der Schüler zu beſtehen, wie ſie erreicht werden kann a) durch den Fortfall der Extemporalien in allen Fächern, — b) durch den Fortfall des lateiniſchen Aufſatzes und der auf Aneignung eines ciceronianiſchen Styles gerichteten Arbeiten, — c) durch eine Einrichtung des Unterrichts im Griechiſchen, bei welchem das Hauptgewicht auf den Erwerb einer möglichſt ausgedehnten Kenntniß der Literatur gelegt und der ſyſtematiſche grammatiſche Unterricht auf die elementarſten Formen und Geſetze beſchränkt wird, — d) durch eine Einrichtung des franzöſiſchen Unterrichts, bei welchem nicht wiſſenſchaftliche Einſicht in die Formen und Geſetze dieſer Sprache, ſondern praktiſche Fertigkeit ins Auge gefaßt wird, — e) durch weitgehende Einſchränkung des Memorierſtoffes namentlich in Religion und Geſchichte.

3) Sie halten es für nothwendig, daß durch Beſchränkung der Zahl der obligatoriſchen Stunden auch der körperlichen Entwicklung und der Ausbildung individueller Talente und Neigungen ein genügender Spielraum gelaſſen wird.

Marburg, im November 1890."

Dr. Weſterkamp, Prof. der Rechte.
Wolff, Privatdoc. der Rechte.
Max Bauer, Prof. der Mineralogie und Petrographie.
Bergmann, Prof. der Philoſophie.
Wellhauſen, Prof. der ſemitiſchen Philologie u. der orientaliſchen Geſchichte.
Weber, Prof. der Mathematik.
R. Brauns, Privatdoc. der Mineralogie.
Feußner Prof. der mathemat. Phyſik.
Paulſen, Prof. d. Staatswiſſenſchaften.
Study, Privatdoc. der Mathematik.

7. Univerſität Bonn.

Die unterzeichneten Profeſſoren und Dozenten der Univerſität Bonn erklären, daß ſie eine Vorbildung der Studierenden aller wiſſenſchaftlichen Fächer auf gymnaſial-humaniſtiſcher Grundlage mit Beibehaltung der Pflege griechiſcher Sprach- und Litteraturkunde vorbehaltlich ſach- und zeitgemäßer Reformen für unbedingt wünſchenswert halten. Von einem weiteren über die bereits zugelaſſene Schmälerung hinausgehenden Abbruch an dieſer Bildungsgemeinſchaft der Studierenden beſorgen ſie jedenfalls ſchwere Nachteile für die Univerſitäten und die geiſtige Bildungshöhe unſeres Volkes.

Zugleich ſprechen dieſelben die zuverſichtliche Erwartung aus, daß weſentliche Änderungen dieſer den Univerſitätsſtudien dienenden Vorbildung nicht ohne vor-

gängige gutachtliche Befragung der Universitäten beschlossen und zur Ausführung gebracht werden.

Bonn, den 28. Nov. 1890.

Katholisch-theologische Fakultät.

Prof. Dr. Frz. H. Reusch.
„ „ Jos. Langen.
„ „ H. Th. Simar.
„ „ H. Ketlner.
„ „ Frz. Kaulen, d. z. Dekan.
„ „ J. H. Schrörs.
„ „ Jac. Kirschkamp.
„ „ B. Fechtrup.
„ „ J. Fetten.

Evangelisch-theologische Fakultät.

Prof. Dr. W. Krofft, Consistorialrat.
„ „ A. Kamphausen, d. z. Dek.
„ „ E. Sachsse.
„ „ Ed. Grafe.
„ Lic. Joh. Meinhold.
„ „ Dr. Ed. Bratke.

Juristische Fakultät.

Geh. R. Prof. Dr. Ritter v. Schulte.
Prof. Dr. P. Krüger.
Geh. R. Prof. Dr. H. Hüffer, d. z. Rektor.
Prof. Dr. W. Kahl.
„ „ E. Zitelmann, d. z. Dekan.
„ „ E. Landsberg.

Medizinische Fakultät.

Geh. R. Prof. Dr. H. Veit.
„ „ „ Th. Saemisch,
„ „ „ C. Binz.
Prof. Dr. Fr. Schultze.
Geh. R. Prof. Dr. C. Petman.
Prof. Dr. M. Nußbaum.
„ „ D. Finkler.
„ „ H. Wald.
„ „ E. Ungar.
Dr. C. Burger.
Dr. W. Kochs.
„ J. Geppert.

Philosophische Fakultät.

Geh. Rat Prof. Dr. Frz. Bücheler (klass. Philol.).
Geh. Rat Prof. Dr. H. Usener (klass. Philologie).
Geh. R. Prof. Dr. K. Kekulé (Chemie).
„ „ „ Jürgen Bona Meyer (Philos. u. Pädag.).
Prof. Dr. C. Justi (Kunstgeschichte).
Geh. Rat Prof. Dr. J. Neuhaeuser (Philosophie).
„ „ „ H. Nissen, d. z. Dekan (alte Geschichte).
Geh. R. Prof. Dr. H. Laspeyres (Min.).
Prof. Dr. C. Menzel (Geschichte).
„ „ M. Ritter (Geschichte).
„ „ W. Witmanns (Germanist.).
„ „ Wendelin Foerster (roman. Philologie).
„ „ Cl. Schlüter (Geologie).
„ „ H. Jacobi (indische Philol.).
Prof. Dr. G. Loeschke (Archäologie).
„ „ E. Prym (semitische Sprache).
„ „ H. Dietzel (Staatswissensch.).
Geh. R. Prof. Dr. C. Schaarschmidt (Philosophie).
Prof. Dr. A. Birlinger (Germanistik).
„ „ Jos. Klein (klass. Philol.).
„ „ J. Franck (Germonistik).
„ „ A. Elter (Philos.).
Dr. J. Pohlig (Geologie).
„ L. Morsbach (Angelsächsisch)
„ Götz Martius (Philos.).
„ G. Buchholz (Geschichte).
„ Arnold Berger (Germanistik).
Prof. L. Wolff (Musikwissenschaft).

8. Akademie Münster.

Die Bonner Erklärung ist hier unterzeichnet

1. von sämtlichen Dozenten der theologischen Fakultät.

Dr. Jos. Schwane, o. Prof. der Dogmatik und der speziellen Moraltheologie; Dr. Joh. Hartmann, Domkapitular u. o. Prof. des Kirchenrechts; Pet. Funcke, o. Prof. der Pastoral-

theologie; Dr. Max Sdralek, o. Prof. der Kirchengeſchichte; Dr. Aloys Schäfer, o. Prof. der Exegeſe des N. T.; Dr. Winand Fell, o. Prof. der Exegeſe des A. T.; Dr. Bernhard Schäfer, a. o. Prof. der Exegeſe; Dr. Joſ. Rappenhöner, a. o. Prof. der allgem. Moral und Apologetik; Lic. Joſ. Bautz, Privatdozent der Dogmatik; Dr. Anton Pieper, Privatdozent der Kirchengeſchichte.

2. von folgenden Dozenten der philoſophiſchen Fakultät:

Dr. Wilh. Storck, o. Prof. der deutſchen Sprache und Litteratur; Dr. Peter Langen, o. Prof. der klaſſ. Philologie; Dr. Joſ. Matth. Stahl, o. Prof. der klaſſ. Philologie; Dr. Gideon Spicker, o. Prof. der Philoſophie; Dr. Guſtav Körting, o. Prof. der romaniſchen und engliſchen Philologie; Dr. Georg Hagemann, o. Prof. der Philoſophie; Dr. Joſ. Nordhoff, o. Prof. der Kunſt- und Kulturgeſchichte; Dr. Georg Kaufmann, o. Prof. der Geſchichte; Dr. Adalb. Parmet, a. o. Prof. der klaſſ. Philologie; Dr. Arthur Milchhöfer, a. o. Prof. der klaſſ. Archäologie; Dr. Chriſt. Barthotomae, a. o. Prof. des Sanskrit und der vergleichenden Sprachwiſſenſchaft; Dr. Heinr. Fincke, Privatdozent der Geſchichte.

9. Univerſität Kiel.

Folgende 33 ordentliche und außerordentliche Profeſſoren der Kieler Univerſität haben ſich in einer Eingabe an das Kultusminiſterium der von der Leipziger Univerſität ausgegangenen Erklärung zu Gunſten der Gymnaſien angeſchloſſen.

Theologiſche Fakultät: Prof. DD. Möller, Kloſtermann, Nitzſch, Kawerau, Schürer, ord. Honorarprofeſſor Bredenkamp; a. o. Prof. Ritſchl.

Juriſtiſche Fakultät: Prof. Hänel, Schloßmann, Pappenheim, von Kries, Kipp; a. o. Prof. Frantz.

Mediziniſche Fakultät: Prof. Werth (Gynäkologie), Heller (pathol. Anatomie); a. o. Prof. Edleſſen (Poliklinik) und Peterſen (Chirurg).

Philoſophiſche Fakultät: Geh. Rat Prof. Forchhammer (klaſſ. Philol.), Prof. Blaß (desgl.), Bruns (desgl.), Erdmann (deutſche Philol.), Gering (nordiſche Sprachen), Buſolt (alte Geſch.), Schum (Geſchichte), Glogau (Philoſ.), Deuſſen (Philoſ.), Geh. Rat Backhaus (Landwirtſchaft), Weyer (Math.), Geh. Rat Krüger (Aſtronomie), Keümmel (Geogr.), Reinke (Botanik) a. o. Prof. Lamp (Aſtronomie), Roßbach (klaſſ. Philol.).

10. Straßburger Univerſität.

Der Erklärung von Leipziger Profeſſoren und Dozenten zu Gunſten der humaniſtiſchen Gymnaſien traten 50 Straßburger Profeſſoren bei. (Die Privatdozenten ſind hier nicht zur Unterzeichnung aufgefordert.)

Theologiſche Fakultät:		Mediziniſche Fakultät:
Budde.	Reuß.	Aubenas (Geburtshülfe).
Holtzmann.	Spitta.	Hoppe-Seyler (phyſiol. Chemie).
Lucius.	Zöpffel.	Jöſſel (Anatom).
Nowack.		Lücke (Chirurg).
		Naunyn (innere Medizin).
Juriſtiſche Fakultät:		von Recklinghauſen (pathol. Anatomie).
Bremer.	Lenel.	Strohl (innere Medizin).
Knapp.	Mayer.	Wieger.
Laband.	Sickel.	Wolff (Hautkrankheiten).

Philoſophiſche Fakultät.
Baumgarten (Geſchichte).
Breslau (Geſchichte).
ten Brink (Engliſch).
von Dümichen (Ägyptologie).
Euting (orient. Philol.).
Gerland (Geographie).
Gröber (roman. Philol.).
Henning (german. Philol).
Hübſchmann (Sprachvergleichung).
Jacobsthal (Muſikwiſſenſchaft).
Janitſchek (Kunſtgeſch.).
Kaibel (klaſſ. Philol.).
Kießling (klaſſ. Philol.).
Leumann (Sanskrit).
Levy (engl. Philol.).
Martin (german. Philol.).
Michaelis (Archäologie).
Neumann (alte Geſchichte).
Nöldecke (ſemitiſche Philol.).
Varrentrapp (Geſchichte).
Wiegand (Paläographie).
Windelband (Philoſ.).
Ziegler (Philoſ. und Pädag.)

Mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Fakultät.
Benecke (Geologie).
Chriſtoffel (Mathematik).
Flückiger (Pharmacie).
Krazer (Mathematik).
Graf zu Solms-Laubach (Botanik).

---

11. Univerſität Breslau.

Unter dem 2. Dezember richtete der Senat folgendes Schreiben an den preußiſchen Kultusminiſter:

„Angeſichts der bevorſtehenden Beratungen über die Reform des höheren Schulweſens glaubt der ehrerbietigſt unterzeichnete Senat der Univerſität Breslau auf Grund einſtimmigen Beſchluſſes Euerer Excellenz erklären zu ſollen, wie ſich der Senat der Erwartung hingiebt, daß keinesfalls tiefgreifende Umgeſtaltungen der Vorbereitung für die Univerſität ohne vorgängige gutachtliche Befragung der Letzteren werden beſchloſſen und zur Ausführung gebracht werden."

Brie, d. z. Rektor. Krawutzki. Reuß. Schott. Filehne. Roſanes.

Am 8. Dezember überſandte der Rektor dem Kultusminiſterium folgende Erklärung von 61 Profeſſoren und Privatdozenten:

„Im Hinblick auf die bevorſtehenden Beratungen über die Reform des höheren Schulweſens glauben die ehrerbietigſt unterzeichneten Profeſſoren und Dozenten der Univerſität Breslau Euerer Excellenz erklären zu ſollen, daß nach ihrer Überzeugung ein auf humaniſtiſcher Grundlage beruhender Gymnaſialunterricht die geeignetſte Vorbildung für alle Univerſitätsſtudien bietet. Wir verkennen jedoch nicht das unabweisbare Bedürfnis weſentlicher Änderungen insbeſondere hinſichtlich der Methode des Unterrichts in den klaſſiſchen Sprachen; denn dieſe giebt gegenwärtig dem Gymnaſialunterricht überwiegend den Charakter einer Vorbereitung für das philologiſche Studium, während der Geſichtspunkt einer den Anforderungen der heutigen Zeit angepaßten allgemeinen Geiſtesbildung ſelbſt auf dem humaniſtiſchen Gebiete zuſehr in den Hintergrund tritt."

Es unterzeichneten:
Arnold (Prof. d. pr. Theol.).
Auerbach (Prof. d. Med.).
Bennecke (Prof. d. Jur.).
Biermer (Prof. d. Med.).

Brie (Prof. d. Jur.).
Buchwald (Pr. Doc. d. Med.).
Caro (Prof. d. Geſch.).
F. Cohn (Prof. d. Bot.).
L. Cohn (Pr. Doc. d. klaſſ. Phil.).
Commer (Prof. d. k. Theol.).
Dahn (Prof. d. Jur.).
Dieterici (Prof. d. Phyſik).
Eger (Pr. Doc. d. Jur.).
Erdmann (Prof. d. pr. Theol.).
Filehne (Prof. d. Med.).
Fiſcher (Prof. d. Jur.).
Frantz (Prof. d. k. Theol.).
Freudenthal (Prof. d. Philoſ.).
Frilſch (Prof. d. Med.).
Frommhold (Pr. Doc. d. Jur.).
Galle (Prof. d. Math.).
Gaspary (Prof. d. roman. Philol.).
Grünhagen (Prof. d. Geſch.).
Hahn (Prof. d. pr. Theol.).
Haſſe (Prof. d. Med.).
Heidenhain (Prof. d. Med.).
Hertz (Prof. d. klaſſ. Phil.).
Hirt (Prof. d. Med.).
Hüffer (Prof. d. Geſch.)
Kaufmann (Pr. Doc. d. Med.).
Kittel (Prof. d. pr. Theol.).
Koch (Prof. d germ. Phil.).
König (Prof. d. k. Theol.).
Kuehl (Prof. d. pr. Theol.).
Lämmer (Prof. d. k. Theol.).
Meuß (Prof. d. pr. Theol.).
Mez (Pr. Doc. d. Botanik).
K. Müller (Prof. d. k. Theol.).
Nehring (Prof. d. ſlav. Phil.).
Paliſcher (Prof. d. roman. Philol.).
J. Partſch (Prof. d. Geogr.).
Pfannenſtiel (Pr. Doc. d. Med.).
Ponfick (Prof. d. Med.).
Prantl (Prof. d. Bot.).
Probſt (Prof. d. k. Theol.).
Räbiger (Prof. d. pr. Theol.).
Roepell (Prof. d. Geſch.).
Fr. v. d. Ropp (Prof. d. Geſch).
Roſanes (Prof. d. Math.)
Roßbach (Prof. d. klaſſ. Phil.).
Schmarſow (Prof. d. Kunſtwiſſenſch.).
Schmidl (Prof. d. pr. Theol.).
H. Schroeter (Prof. d. Math.).
Skulſch (Pr. Doc. in d. philoſ. Fak.).
Soltmann (Prof. d. Med.).
Sommerbrodt (Prof. d. Med.).
Vogt (Prof. d. germ. Phil.).
Wiener (Prof. d. Med.).
Wilcken (Prof. d. Geſch.).
Wlaſſak (Prof. d. Jur.).
Zocher (Prof. d. klaſſ. Phil.).

12. Univerſität Berlin.

Unter dem 25. November erging an die Profeſſoren und Dozenten der Univerſität Berlin folgendes Schreiben:

„Hochg. H. C. Wie Ihnen bekannt ſein wird, iſt den deutſchen Unterrichtsminiſterien eine von zahlreichen Lehrern der medicinischen und mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Fächer unterzeichnete Erklärung übergeben worden, welche ſich dahin ausſpricht, daß die Vorbildung, die auf den heutigen Gymnaſien erworben wird, „wenig geeignet ſei, um als Grundlage für das Studium der Naturwiſſenſchaften und der Medizin zu dienen.“ Von den 185 Vertretern der obengenannten Fächer, die unſere Univerſität zählt, haben dieſelbe 62 mitunterzeichnet. Wie weit die „Reform des Gymnaſialunterrichts“ ſich erſtrecken ſoll, auf welche dieſe Erklärung dringt, iſt ihrem Wortlaut nicht zu entnehmen; der allgemeine Eindruck aber iſt der, daß damit eine weſentliche Beſchränkung des Unterrichts in den klaſſiſchen Sprachen und Litteraturen für alle diejenigen herbeigeführt werden ſolle, welche ſich dem Studium der Medizin und der Naturwiſſenſchaften widmen wollen.“

„Es iſt leicht zu erkennen, von welcher Gefahr dadurch die Einheit des wiſſenſchaftlichen Lebens auf unſeren Univerſitäten und in unſerem Volke bedroht, wie tief der gegenwärtige erfreuliche Stand der deutſchen Wiſſenſchaft auf allen Gebieten durch das Aufgeben ihrer altbewährten Grundlagen erſchüttert werden würde, welchen Verluſt an geiſtigen Gütern unſere Nachkommen erleiden würden, wenn ihnen die klaſſiſche Bildung verloren ginge, deren wir uns zur

Zeit noch erfreuen. Es ergeht aber ebendamit an alle, welche diese Gefahr erkennen, die Aufforderung, ihr nach Kräften entgegenzutreten."

„Sind Sie damit einverstanden, so bitten wir Sie, die beiliegende, zur Überreichung an das Königl. Kultusministerium bestimmte Erklärung mit Ihrer Unterschrift versehen an Herrn Prof. Dr. Kronecker senden zu wollen."

Brunner.	Goldschmidt.	Kronecker.	Zeller.
Dillmann.	von Hofmann.	Mommsen.	Zupitza.
von Gneist.	Kleinert.	Waldeyer.	

Am 7. Dezember wurde hierauf dem Königl. preußischen Kultusministerium folgende Erklärung eingereicht:

„Die unterzeichneten Lehrer der Berliner Universität sind der Ansicht: daß das Bedürfnis des Universitätsunterrichts und die Einheit des wissenschaftlichen Lebens in unserem Volke für die Studierenden der verschiedenen Fächer eine wesentlich gleichartige und gleichwertige Vorbildung zum Universitätsstudium fordert; daß zum Zweck dieser Vorbildung der Kenntnis des klassischen Altertums, seiner Sprachen und Schriftwerke, auch in Zukunft ihre volle Geltung erhalten werden muß; daß daher Änderungen in dem Unterrichtsplan und Unterrichtsbetrieb unserer Gelehrtenschulen nur dann zu wirklichen Verbesserungen führen werden, wenn das Studium des klassischen Altertums durch dieselben keine wesentliche Beeinträchtigung erfährt."

Es folgen die Unterschriften von 139 Professoren und Dozenten, nämlich von 11 Theologen, 13 Juristen, 29 Medizinern, 86 Mitgliedern der philosophischen Fakultät, unter welchen sich 30 Mathematiker und Naturforscher befinden.

Theologische Fakultät.

Dillmann.	Kaftan.	Nic. Müller.	Steinmeyer.
v. d. Goltz.	Kleinert.	Plath.	Weiß.
Harnack.	Lommatzsch.	Fr. v. Soden.	

Juristische Fakultät.

Aegidi.	Brunner.	Eck.	Gierke.
Bornhak.	Dernburg.	v. Gneist.	Goldschmidt.

Gradenwitz. Hinschius. Pernice. Ryck. Zeumer.

Medicinische Fakultät:

Benno Baginsky.	Falk.	Hirschberg.	Rawitz.
G. Behrend.	Fritsch.	Langgard.	Rieß.
C. Bender.	Grunmach.	Lucae.	Rose.
Bernhardt.	P. Guttmann.	Nagel.	Siemerling.
Burchardt.	Guttstadt.	Pätsch.	Siter.
Busch.	Hirsch.	Rabl-Rückhard.	Tobold.

Trautmann. Veit. Waldeyer. Winter. Jul. Wolff.

Philosophische Fakultät:

Aßmann (Meteorol.).	Dames (Geol.).
Bellermann (Musik).	Delbrück (Geschichte).
Berendt (Geol.).	Diels (klass. Phil.).
Beyrich (Geol.).	Dieterici (orient. Phil.).
Biedermann (Chem.).	Dilthey (Philos.).
Böckh (Nat.-Ökon. u. Statist.).	Döring (Philos.).
Curtius (Archäol.).	Dove (Geogr.).

Frey (Kunſtgeſch.).
Fuchs (Math.).
v. d. Gabelentz (orient. Phil.).
Gobriel (Chem.).
Geldner (Sprachwiſſenſch.).
Glan (Phyſik).
Grimm (Kunſtgeſch.).
Günther (Math.).
Hayduck (Chem.).
Henſel (Math.).
Hettner (Moth.).
Hirſchfeld (klaſſ. Phil.).
Hoffory (Sprachwiſſenſch.).
v. Hofmann (Chem.).
Hoppe (Math.).
Hübner (kloſſ. Phil.).
Hans Jahn (Chem.).
Max Jordan (Kunſtgeſch.).
Kalkmann (Kunſtgeſch.).
v. Kouſmann (Nat.-Oekon.).
Kekulé (Archäol.).
Kiepert (Geogr.).
Kirchhoff (klaſſ. Phil.).
Klebs (Geſchichte).
Knoblouch (Math.).
Koken (Geol.).
Koſer (Geſchichte).
Kronecker (Math.).
Kummer (Math.). — Laſſon (Philoſ.).
Lazarus (Philoſ.). — Lenz (Geſchichte).
Liebermann (Chem.). — Loſſen (Geol.).
Morckwald (Chem.).
Meitzen (Nat.-Oekon.).
Rich. Meyer (germ. Phil.).
Michaelis (Stenographie).
Michelet (Philoſ.).
Möbius (Zool.).
Mommſen (alte Geſchichte).
E. Pringsheim (Phyſik).
Puchſtein (Archäol.).
Reißert (Chem.).
Rodenberg (Geſchichte).
Rödiger (germ. Phil.).
Roſſi (ital. Phil.).
Scheffer-Boichorſt (Geſchichte).
Schiemann (Geſchichte).
Erich Schmidt (Lit.-Geſch.).
Johannes Schmidt (Sprachvergl.).
Schotten (Chem.).
Schrader (orient. Phil.).
Schwan (rom. Phil.). — Spitta (Muſik).
Steinthal (Sprachwiſſenſch.).
Sternfeld (Geſchichte).
Tobler (rom. Phil.).
Töpffer (Geſchichte).
v. Treitſchke (Geſchichte).
Vahlen (klaſſ. Phil.).
Wätzoldt (franz. Phil.).
Wagner (Nat.-Oekon.).
Wattenbach (Geſchichte).
A. Weber (ind. Phil.).
Weierſtraß (Math.).
Weinhold (germ. Phil.).
Weinſtein (Phyſ.). — Wichelhaus (Chem.).
Will (Chem.). — Zeller (Philoſ.).
Zupitza (engl. Phil.).

Aus der Berliner Schulkonferenz.

Über die Verhandlungen der Berliner Konferenz zu ſprechen, fällt auch einem Mitglied ſchwer, wenn es ſich nicht ſtets Aufzeichnungen gemacht hat. Wir verſchieben daher den ausführlicheren Bericht auf die Zeit, wo uns das ſtenographierte Protokoll vorliegen wird. Dagegen iſt es möglich, einzelne wichtigere Ergebniſſe ſogleich zu bezeichnen. Zuvor aber möchten auch wir der lebhaften Freude über die Worte Ausdruck geben, die S. M. der Kaiſer in ſeiner am Schluß der Konferenz verleſenen Kabinetsordre bezüglich der Hebung des höheren Lehrerſtandes geſprochen hat.

1. Die Frage, ob für alle drei Arten höherer Schulen (lateinloſe, lateiniſche und latein-griechiſche) oder für zwei derſelben einen gemeinſamen Unterbau herzuſtellen zweckmäßig ſei, beſchäftigte die Verſammlung drei Tage, weil dabei naturgemäß verſchiedene andere Fragen angeſchnitten wurden. Die Abſtimmung erfolgte

ſogar erſt in der zweiten Woche zuſammen mit der Beſchlußfaſſung über mehrere andere Gegenſtände. Das Ergebnis war, daß die Verſammlung die Kombination eines Gymnaſiums und eines Realgymnaſiums, das von Oberſekunda an kein Latein mehr haben würde, ſowie die Verbindung eines Realgymnaſiums und einer lateinloſen Schule unter beſonderen Umſtänden für zuläſſig erachtete, dagegen in ihrer weit überwiegenden Majorität einen gemeinſamen Unterbau für Gymnaſium, Realgymnaſium und lateinloſe Realſchule durchaus verwarf. Und unter denjenigen, welche eine ſolche Schulgeſtaltung nicht abwieſen, waren einige, welche erklärtermaßen die Gemeinſchaftlichkeit des Unterrichts nur bis zum Ende der Sexta oder Quinta billigten. Die Gründe, welche dem Unterzeichneten entſchieden gegen die Einheitsſchule mit lateinloſem Unterbau und dreifachem Oberbau zu ſprechen ſcheinen und die er in der Verſammlung kurz dargelegt hat, wird er ſich erlauben ausführlicher und mit den Belegen, welche in die mündliche Darlegung nicht aufgenommen werden konnten, in dieſer Zeitſchrift mitzuteilen.

2. Eine Anfechtung ſpeziell des griechiſchen Unterrichts erfolgte nach unſerer Erinnerung von keiner Seite. Auch diejenigen, welche für die Realgymnaſien als eine normale Schulgattung eintraten, wie Paulſen und Schauenburg, ſprachen ſich in anerkennendſter Weiſe über das Griechiſche als Lehrgegenſtand aus. Ein Mitglied der Konferenz, Kommerzienrat Kaſelowsky, betonte mit Lebhaftigkeit den Wert der modernen Bildungsmittel im Gegenſatz zu den antiken, aber auch ſeine Erörterung war frei von den Phraſen über Nutzloſigkeit und Unerquicklichkeit des griechiſchen Gymnaſialunterrichts, wie ſie häufig von den Gegnern der griechiſch-lateiniſchen Schulen im Munde geführt worden ſind.

3. Über die Frage der Realgymnaſien hatte bekanntlich der Kaiſer ein Wort in der Eröffnungsrede geſprochen. Aber es iſt ein Irrtum zu meinen (was hier und da gemeint worden iſt), daß die Debatte über dieſe Schulgattung deswegen eine weniger eingehende geweſen, oder daß den Erörterungen der Verteidiger des Realgymnaſiums keine Beachtung geſchenkt worden ſei. Beſonders die oben genannten zwei Konferenzmitglieder führten ihre Anſicht in eingehender und allgemeine Aufmerkſamkeit erregender Weiſe aus, Paulſen noch einmal am letzten Tage vor dem Kaiſer, welcher ſich in ſeinen Schlußworten ausdrücklich auf dieſe Erörterung bezog. Auch wurden die übrigen Fragen, welche das Realgymnaſium ſtreiften, z. B. die über einen gemeinſamen Unterbau, durchaus ſo behandelt, daß die fernere Exiſtenz der Schulart vorausgeſetzt wurde. Wenn dann die Majorität der Verſammlung als ihre Meinung erklärte, daß in Zukunft grundſätzlich nur zwei Arten höherer Schulen beizubehalten ſeien, Gymnaſien mit den beiden alten Sprachen und lateinloſe Schulen, ſo geſchah dies natürlich mit dem Wunſche, daß die halbklaſſiſchen Realgymnaſien ſich mit der Zeit in eine der beiden anderen Schularten umwandeln möchten. Zu gleicher Zeit trat bei dieſen Beratungen mit Einſtimmigkeit die Anſicht hervor, daß Alles zu geſchehen habe, um die lateinloſen ſechsklaſſigen Realſchulen und die neunjährigen Oberrealſchulen zu heben, und daß den Zöglingen der letzteren, welche ſich etwa einem gelehrten Studium zuwenden wollten, die Möglichkeit hierzu unter Erfüllung gewiſſer Bedingungen

zu eröffnen sei, ebenso wie den Zöglingen der Gymnasien bei Nachweis gewisser Fertigkeiten und Kenntnisse der Weg zu den technischen Studien.

4. Höchst erfreulich war die von einem Vertreter des Kultusministers abgegebene Erklärung, daß in Zukunft den einzelnen Anstalten *größere Freiheit in der Gestaltung des Unterrichtsplanes* gelassen werden solle. Wenn wir in Deutschland auch niemals bis zur Höhe der französischen Unterrichtsuniformität gelangt sind, so ist doch nach unserer Ansicht das Streben nach Gleichförmigkeit in verschiedenen deutschen Staaten zuweit gegangen. Insbesondere in denjenigen Gymnasien, die mit Alumnaten verbunden sind und ihre Zöglinge mit ziemlicher Sicherheit bis zum Schluß behalten, könnte sehr wohl der Lehrplan mehrfach von dem im Allgemeinen geltenden abweichen, zum Beispiel so, daß er im Wesentlichen bei der bisherigen Unterrichtsgestaltung verharrte, oder so, daß er gar zu früherer zurückkehrte. Aber auch anderen Anstalten sollte eine gewisse Freiheit individueller Entwicklung gegönnt sein. Der Schaden, der dadurch einzelnen, welche die Anstalten wechseln, zugefügt wird, ist bei vernünftiger Praxis der Direktionen und Lehrer keineswegs so groß, wie man sich vorstellt, und jedenfalls geringer als der, welcher der ganzen Schule durch zu weitgehende reglementarische Einschnürung gebracht wird.

5. Bedauern müssen wir dagegen, daß die mehrfach verlangte Erleichterung des *Abiturientenexamens* bezüglich der Anforderungen, die jetzt dasselbe an das Gedächtnis stellt, aus den Beratungen der Konferenz nicht hervorgegangen ist. Wir würden dringend das Wegfallen der beiden Fächer aus der Prüfung gewünscht haben, welche nach alter ausgedehnter Erfahrung, trotz alles Einredens auch von maßgebenden Personen, massenhafte Repetitionen von ganz ephemerem Werte und damit faktisch oft Überbürdung und Überdruß veranlassen. Ich meine die Religionslehre und die Geschichte. Die für die *Jahresleistungen* in diesen Fächern gegebenen Noten haben für die Reifeerklärung zweifellos schwer ins Gewicht zu fallen. Aber die Aufrechterhaltung des *Examens* in diesen Lehrgegenständen führt nicht bloß den obengenannten Mißstand herbei, sondern verdirbt vielfach zugleich den Religions- und den geschichtlichen Unterricht in der Prima.

6. Ebenso müssen wir unser Bedauern darüber aussprechen, daß die Hoffnung, die *Berechtigung zum Einjährigendienst* an die Absolvierung der einzelnen Anstalten geknüpft zu sehen, sich vorläufig nicht zu verwirklichen scheint. Denn diese Maßregel allein würde nach unserer Anschauung mit Sicherheit eine erhebliche Frequenzverminderung der Gymnasien und Frequenzvermehrung der sechsklassigen lateinlosen Schulen zur Folge haben. Die Gründe, welche die Königl. Heeresverwaltung gegen die von Unzähligen in Deutschland gewünschte Ordnung der Angelegenheit vorgeführt hat, werden wir uns erlauben bei dem ausführlichen Referat zu besprechen. Hier möchten wir nur noch die Hoffnung aussprechen, daß diese hochwichtige Frage (ebenso, wie die der Vereinfachung des Abiturientenexamens) nicht als erledigt angesehen, sondern erneuter Prüfung unterworfen und schließlich in der Weise entschieden werden möchte, welche nach den bezüglichen Äußerungen des Herrn von Goßler in der Abgeordnetenhaussitzung vom 18. März vorigen Jahres von so vielen lebhaft bewillkommnet worden ist.

7. Die Änderungen, welche an der preußischen Organisation der höheren Schulen werden vorgenommen werden, sind (wenn im Wesentlichen nach den Beschlüssen der Konferenz verfahren wird) durchweg nicht der Art, daß man sagen kann, die anderen deutschen Bundesstaaten würden durch sie zu eingreifenden Neuerungen veranlaßt oder gar gezwungen werden. Manches, was von der Versammlung beschlossen ist, z. B. der Wegfall des lateinischen Aufsatzes als Zielleistung, die weitere Ausdehnung des obligatorischen Zeichenunterrichts, ist in anderen deutschen Staaten bereits verwirklicht. Wenn das Englische, je nach den örtlichen Verhältnissen, obligatorischer oder fakultativer Unterrichtsgegenstand in den obersten Klassen der Gymnasien sein soll, wenn die Stundenzahl des Deutschen in den mittleren Gymnasialklassen etwas erhöht, das Turnen gleichfalls ausgedehnt werden soll, so schaffen diese Änderungen keine erhebliche Differenz zwischen Preußen und den Bundesstaaten. Wenn endlich die Gesamtstundenzahl in allen Klassen vermindert und in Folge dessen auch dem klassischen Unterricht einige Stunden genommen werden, so liegt hier die Notwendigkeit der Nachfolge von anderen Staaten nicht vor. Der Nachteil aber, der aus der letzten Änderung dem klassischen Unterricht erwächst, ist nach unserer Ansicht nicht so groß, wie er gewiß Vielen scheint, da (abgesehen von der mäßigen Vermehrung der deutschen Stunden und dem hier und da etwa obligatorisch werdenden Englisch) die anderen obligator. wissenschaftl. Lehrgegenstände nicht etwa in die durch Verminderung der altklassischen Stunden freigewordene Zeit einrücken, sondern zum Teil ebenfalls einige Stunden verlieren sollen.

8. Als eines der guten Konferenzergebnisse darf wohl auch die Thatsache bezeichnet werden, daß fast durchweg zwischen den Mitgliedern, auch solchen, welche entgegengesetzter Parteirichtung angehören, im Lauf der Verhandlungen sich ein erfreuliches persönliches Einvernehmen hergestellt hat. Wenigstens der Unterzeichnete wird sich stets mit Freude des persönlichen Verkehrs mit Männern, wie Schauenburg, Schlee, v. Scheuckendorff und Anderen erinnern, mit denen er sachlich öfter nicht einverstanden war. Einen teilweise erheiternden Ertrag endlich lieferte die Zusendung einiger Schriften und Eingaben an alle Konferenzmitglieder. So liegt vor mir ein Schreiben des vereins für kleinlateinschrift an das königl. preuss. ministerium für kultus und nnterricht, welches beginnt mit den Worten: durchgreifende reformen im gebiet des öffentlichen unterrichts in preussen müssen naturgemäss auch führend nnd bestimmend für das reich, ja für alldeutschland werden, und mit der Bitte schließt: das hohe kön. ministerium wolle der berathenden commission die beschränkung des schreib- und leseunterrichts in den volks- und anfangsschulen auf eine schriftgattung, und zwar auf die in internationaler, volkswirthschaftlicher, ästhetischer und pädagogischer hinsicht beste lateinschrift mit weglassung aller sogenannter grossbuchstaben dringend empfehlen. (plauen b. dresden, 25. november 1890. e. diegelmann.) An einem anderen Tage fanden wir auf unseren Plätzen eine Broschüre von 93 Seiten mit folgendem Titel: „Ehrliche Arbeit — ehrlicher Lohn. Konkurrenz-Schrift über die Verbesserung des Verfahrens bei der uneingeschränkten Submission im Bauwesen im Zu-

ſammenhange mit Gottes Ordnung, Geſetz, Wart und Willen, einſchließlich der Beleuchtung der herrſchenden Uebel, die die Arbeit, das Leben herunterbringen und den Frieden der Geſellſchaft ſtören, mit einer eingehenden Beleuchtung und Hervorhebung des größten Uebels der Jetztzeit, zur Erweckung van Erkenntniß, Einſicht und Abhilfe der das Leben niederdrückenden Uebel, zur Linderung der Nath der unſchuldig Leidenden und Herbeiführung der Wahrhaftigkeit. Verfaſſer: Maurermeiſter Wilhelm Fleiſcher, ehemaliger Zögling des Kgl. Gymnaſiums, der Kgl. Gewerbeſchule zu Gumbinnen, des Kgl. Gewerbe-Inſtituts zu Berlin, praktiſch ausgelernter und geprüfter Meiſter, Guts-, Fabrik-Beſitzer, Kreistaxatar, ehemaliges Mitglied des Gemeindekirchenraths, langjähriges Mitglied des Magiſtrats, der Schuldeputatian, des landwirthſchaftlichen Vereins und mehrerer anderer Vereine, auch Schatzmeiſter des Ballaus'ſchen Waiſenhauſes zu Marggrabowa. Preis 1 Mk. pro Stück. Zum Beſten des Ballaus'ſchen Waiſenhauſes. Marggrabowa, 1884. Im Selbſtverlage des Verfaſſers." Die Preisangabe war durchgeſtrichen und die Zweckangabe geändert in: „Zum Beſten der Schulreform."

Nun, dieſe liegt jetzt zunächſt ἐν ἑπτὰ χρειτῶν γούναϲι. Zarnesartikel werden auch über dieſes Kollegium kommen; dem Ruhigdenkenden bürgen die Namen der Männer für beſonnene Erwägung.

G. Uhlig.

Über die humaniſtiſchen Univerſitäts- und Schulſtudien in Nordamerika

macht uns ein Univerſitätsprofeſſoe im Staate New-York folgende inteeeſſante Mitteilungen, die zugleich geeignet ſind, ſtaeke Bedenken gegen den bei uns üblichen Gebrauch des Wortes „amerikaniſieren" zu eeeegen, zumal wie uns ſagen müſſen, daß wenn es nach manchen Leuten in Deutſchtand ginge, das Wort „geemaniſieeen" demnächſt in die Rechte des erſtgenannten eintreten könnte. U.

Es iſt kein Leichtes Auskunft über den Stand des humaniſtiſchen Unterrichts in den Vereinigten Staaten Nardamerikas zu geben, und zwar aus verſchiedenen Gründen. Einmal ſind unſere Fortſchritte im Erziehungsweſen ſa ungemein ſchnelle, daß es ſchwer hält, ſie zu bemeſſen. Sodann vallziehen ſich dieſe Fartſchritte innerhalb des Wirkungskreiſes ſo vieler ſelbſtändiger Erziehungszentren, in Zuſammenhang mit privaten wie öffentlichen Erziehungsanſtalten, im Intereſſe ſo vieler unabhängiger pädagagiſcher Unternehmungen und in Rückſicht auf ſa viele ſelbſtändige pädagagiſche Theorien und Experimente, daß ihnen jene gleichmäßige Stetigkeit mangelt, welche ein ſa gründlich arganiſiertes Syſtem wie das deutſche auszeichnet, und daß ſie nicht ſo leicht eine zuſammenfaſſende Darſtellung geſtatten. Drittens beſteht keine ſo feſtbeſtimmte Grenze zwiſchen der pädagogiſchen Verwendung der Humaniara und dem berufsmäßigen Studium derſelben, wie ſie ſa glücklich in Deutſchland zwiſchen Gymnaſinm und Univerſität gezogen iſt. Bei uns greift das Gymnaſium in die Univerſität über und findet ſeine Fortſetzung bis ungefähr in das zweite Jahr des Baccalaureatskurſes. Es iſt deshalb notwendig, ſowohl das Wirken der Univerſitätsſchule (College) als der Vorbereitungsſchule ins Auge zu faſſen, wenn wir unſere Verhältniſſe mit denen des deutſchen Gymnaſiums vergleichen wollen.

Digitized by Google

Indem ich nun von dem gegenwärtigen Stand der humaniſtiſchen Studien in den Vereinigten Staaten handle, will ich zuerſt von dem des höheren oder eigentlichen Univerſitätsſtudiums reden, wie es ſich in den ſpäteren Jahren des Univerſitätskurſes und in den mannigfaltigen Beſtimmungen für dieſelben darſtellt, die in den letzten Jahren ergangen ſind. Ich will es der Einfachheit halber kurz das Univerſitätsſtudium nennen.

In den letzten 15 Jahren hat der techniſche und der Handfertigkeitsunterricht in unſerem Lande eine bedeutende Hebung erfahren, und man hat für die Entwicklung dieſer Seite unſeres Erziehungsweſens viel Begeiſterung an den Tag gelegt. Aber abgeſehen davon gibt es gewiß kein Gebiet der höheren und berufsmäßigen Bildung, auf welchem größere Fortſchritte zu verzeichnen wären, als auf dem der humaniſtiſchen Studien.

Dem Einfluß der deutſchen Univerſitäten auf die amerikaniſchen Studenten, welche dieſelben in ſo großer Zahl während der letzten 20 Jahre beſucht haben, iſt in erſter Linie der neue Geiſt freier und ſelbſtändiger Forſchung zuzuſchreiben, der ſich in dieſem Zeitraume herausgebildet und unſere Univerſitäten von dem früher faſt alleinherrſchenden Glauben an das engliſche Ideal klaſſiſchen Studiums befreit hat.

Überall zeigt ſich der Geiſt fortgeſchrittener Forſchung. Das American Journal of Philology, begonnen 1880, hat es ſchon auf 10 gediegene Bände gebracht. Die Transactions of the American Philological Association ſind auf 19 Bände gekommen, von denen die meiſten ſich mit den neueſten Aufgaben der klaſſiſchen Philologie befaſſen und im engſten Zuſammenhang mit der höheren wiſſenſchaftlichen Forſchung europäiſcher Gelehrten ſtehen. Die Classical Review, von Engländern und Amerikanern vereint herausgegeben, iſt jetzt bei ihrem vierten Bande angelangt und findet zahlreiche Leſer. Sie füllt gewiſſermaßen die Stelle der „Philologiſchen Wochenſchrift“ aus. Zwei Univerſitäten, Cornell und Harvard, haben neuerdings Sammlungen von Classical Studies nach dem Vorbild der Leipziger und Berliner Studien begonnen. Das American Journal of Archaiology, gegründet im Jahre 1885, wird mit Eifer und Hingebung geleitet und unterſtützt.

Die amerikaniſche Schule für klaſſiſche Studien zu Athen wurde im Jahre 1882 gegründet und hat ſchon reichliche Früchte gezeitigt. Die Forſchungen ihrer Mitglieder zu Aſſos, Sikyon, Ikaria u. ſ. w. haben für verſchiedene Zweige des klaſſiſchen Studiums wertvolle Beiträge gezeitigt. Durch Sammlungen wurden die Summen aufgebracht, welche notwendig waren, um ein Gebäude für die Schule in Athen zu errichten, die Bibliothek auszuſtatten, die Stelle eines Direktors zu dotieren und Ausgrabungen zu veranſtalten. Auch iſt ein beträchtlicher Fond zur Beſtreitung der Koſten der für Delphi in Ausſicht genommenen Ausgrabungen geſammelt worden.

An allen beſſeren Univerſitäten hat man mit dem größten Erfolge nach deutſchem Muſter Seminare eingerichtet. Bei der Johns Hopkins und Cornell University, möglicher Weiſe auch bei anderen, ſind die klaſſiſch-philologiſchen Se-

Digitized by Google

minare mit vortrefflichen Spezialbibliotheken zur Benutzung für die vorgeschritteneren ausgestattet worden.

Das Seminar des Professors Gildersleeve von der Johns Hopkins University ist in der Anregung zu gelehrten Studien ganz besonders erfolgreich gewesen. Man widmete sich dort vorzugsweise der Lösung litterarischer und syntaktischer Aufgaben. Das Seminar von der Harvard Universität, lieferte unter der Leitnng der Professoren Allen und Lane hauptsächlich texttritische Arbeiten. Das griechische Seminar an der Cornell Universität hat seit seiner Begründung bis jetzt seine Aufmerksamkeit dem Studium der Dialekte und Inschriften geschenkt; das lateinische Seminar unter Professor Hale befaßte sich mit der Lösung besonderer Aufgaben der syntaktischen Forschung.

Noch vor etwa 12 Jahren wurde auf einer amerikanischen Universität außer den herkömmlichen Kursen in der Lektüre klassischer Autoren wenig Gelegenheit zum Studium geboten. Seit damals sind fast überall Kurse für Archäologie, Altertümer, Textkritik, wissenschaftliche Grammatik und Litteraturgeschichte eingerichtet worden. Keine der besseren Universitäten besetzt jetzt ihre Lehrstühle mit Männern, die nicht besonders hierzulande oder in Deutschland dafür ausgebildet sind. Die meisten derselben besitzen den Grad eines Doktors der Philosophie. Dieser wird verliehen nach mindestens 2jährigem höheren Studium, nach einem Examen und nach Einreichung einer Abhandlung, welche die Ergebnisse selbständiger Forschung darzustellen hat.

In dem Zeitraum von 10 Jahren hat sich eine vollständige Wiederbelebung und ein vollständiger Wiederaufbau unseres ganzen höheren klassischen Unterrichts vollzogen. Damit hat sich zugleich überall unverkennbar frische Lebenskraft und Hingebung eingestellt. Unsere Leute sind alle bei der Arbeit. Ein jeder hat sein Gebiet, seine Aufgabe. Wir leben so recht mitten in einer Renaissance.

Das neue Leben der Universität hat angefangen, die Schulen zu beeinflussen. Sie bekommen bessere Lehrer. Jetzt haben sie mehr Männer aufzuweisen, welche klassische Philologie besonders studiert und etwas mehr gethan haben, als ein gewisses Quantum klassischer Litteratur mit Hülfe der Grammatik und des Wörterbuchs zu bewältigen. Sie sind von einem tieferen Gefühl für das Leben und die Denkweise der Alten beseelt worden und haben einen stärkeren Glauben an die Ersprießlichkeit ihrer Arbeit. Der Unterricht ist deshalb weniger leblos und oberflächlich.

Bessere Lehrmethoden erhöhen die Gewandheit des Schülers im Verstehen der Sprachen bedeutend. Früher wurde zuviel Zeit auf das Hersagen von Paradigmen und die Wiederholung syntaktischer Regeln verwendet, bevor man zur eigentlichen Lektüre schritt. Für die Aufnahme in unsere besseren Universitätsschulen verlangen wir jetzt die Fähigkeit, leichtere lateinische und griechische Prosaiker vom Blatt zu übersetzen.

Der Fortschritt in unseren Lehrmethoden auf den unteren Stufen zeigt sich am besten an der großen Verbesserung unserer Schulbücher. Fast alle Normalschulbücher, die jetzt an unseren Universitäten und anderen Schulen in Gebrauch

ſind, ſeien es nun Grammatiken, Übungsbücher zum Überſetzen, Leitfaden oder Texte, ſind in den letzten Jahren entſtanden und haben faſt vollſtändig jene Bücher verdrängt, die vor einem Jahrzehnt gebraucht wurden.

Das raſche Erſcheinen neuer Hilfsmittel zum Studium antiker Litteratur, Sprache und Lebensweiſe beweiſt die Lebhaftigkeit des Bedürfniſſes und das Wachſen unſerer Ziele.

Nur einen Zug in unſeren Verhältniſſen werden deutſche Pädagogen ſchwerlich zu würdigen wiſſen. Die Ausdehnung der humaniſtiſchen Erziehung auf die Frauen vermehrt ganz bedeutend die Zahl derer, welche klaſſiſche Studien und humaniſtiſche Bildung pflegen. Die beſſeren weiblichen Studenten ſind die mit größtem Erfolg arbeitenden und begeiſtertſten Anhänger klaſſiſchen Studiums.[1]) Es iſt ein falſches Vorurteil, welches ihre geiſtige oder körperliche Befähigung für dasſelbe in Abrede ſtellt. Die bei uns gemachten Erfahrungen beweiſen, wie unbegründet es iſt. Gebildete Frauen müſſen wir ſtets als unſere engſten Verbündeten im Kampfe gegen den Materialismus und materialiſtiſche Beſtrebungen jeder Art betrachten. Frauen, die ſelbſt Bildung genoſſen haben, ſind immer darauf bedacht, auch ihren Kindern die beſte und eine wahrhaft „liberale" Erziehung zuteil werden zu laſſen.

Ich bin überzeugt, daß gerade unſere erſten und einflußreichſten Pädagogen heutzutage das Studium des Griechiſchen und Lateiniſchen für die ſicherſte Baſis einer wiſſenſchaftlichen Erziehung halten. Drei meiner Kollegen an unſerer Univerſität, Profeſſoren naturwiſſenſchaftlicher Fächer, welche ſelbſt eine Bildung genoſſen haben, wie man ſie etwa in der deutſchen Realſchule erhält, laſſen ihren Söhnen eine regelmäßige klaſſiſche Erziehung angedeihen oder beabſichtigen es zu thun.

The real issue with us, ſchließt der Schreiber, is between the technical and the humanistic education. In the latter the Greek and Latin humanities remain and will remain the universal solvent.

Cornell University, Ithaca, N. Y. October 1890.

Benj. J. Wheeler.

Dr. Hermann Planck. Das Lateiniſche in ſeinem Rechte als wiſſenſchaftliches Bildungsmittel, VI. 104. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger, 1890. 1 M. 20 Pf.

Unſer höheres Schulweſen ſcheint gegenwärtig ein Spielball der ſogenannten öffentlichen Meinung werden zu ſollen. Es iſt in den Zuſtänden unſeres ganzen öffentlichen Lebens, vor allem in der modernen Form des Parlamentarismus begründet, daß jeder das Recht zu haben glaubt, über alles mitreden zu können oder gar entſcheidend ſtimmberechtigt zu ſein, auch wenn ihm jede Sachkenntnis und Erfahrung abgeht. Und kein Gebiet des öffentlichen Lebens iſt unter ſolchen Umſtänden mehr gefährdet, keines bedarf des ſtarken Schutzes einer weiſen Regie-

[1]) Ähnliche Erfahrungen macht man in Cambridge. Red.

rung mehr, als gerade das Gebiet der höheren Schulbildung. Hier hat jeder, der in solchen Dingen überhaupt das Wort ergreift, seine „Erfahrungen" wenigstens als Schüler gemacht. Und wer sollte da nicht auch eine schlimme gemacht haben? Die Neigung zum Widerspruch aber und zur Kritik ist zu tiefgewurzelt und zu weit verbreitet im Wesen der Deutschen, um sich nicht in zahlreichen Fällen gegen das Nächstliegende, gegen den langjährigen und von manchen vielleicht wohl schwer empfundenen Zwang der Schule zu kehren. Es könnte vielleicht dem heilsamen Zwang der Militärzucht einst nicht besser ergehen, wenn erst die handgreiflichen Erfolge etwas mehr der Vergangenheit angehören.

Aber je lauter die Stimmen der Laien ertönen, mit um so größerer Freude muß es begrüßt werden, wenn Männer sich vernehmen lassen, die mehr als die große Mehrheit selbst der Fachleute berufen sind, ein schwerwiegendes, ja autoritatives Wort zur Frage der höheren Schulbildung zu sprechen. Ein solcher Fachmann ist Dr. H. Planck an dem bekannten Realgymnasium v. Dillmann's in Stuttgart: zu einem entscheidenden Wort über „das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel" ist er mehr als andere berechtigt, weil ihm seit einer Reihe von Jahren die wohl nicht häufige Gelegenheit geboten war, in derselben Klasse des Stuttgarter Realgymnasiums (Untersekunda) den Unterricht in der lateinischen, französischen und englischen Sprache zu erteilen.

Der Verfasser beginnt mit einem Rückblick auf die Geschichte des höheren Schulwesens und läßt darauf eine Umschau folgen über den Stand der Schulreformfrage in der Gegenwart. Daß er auf die 344 und vielleicht mehr Reformvorschläge, die schon gemacht sind, nicht eingeht, ist selbstverständlich. Es genügt ihm, die hervorragendsten Vertreter der gegen die klassischen Sprachen gerichteten Strömung und die allerwichtigsten Neuorganisationen, die für die Zwecke der Jugendbildung vorgeschlagen sind, auf ihren wahren Wert zu prüfen. Dabei gestaltet sich z. B. die ganz schlichte Charakteristik der Methode, die Schmeding in seinen Angriffen auf das Gymnasium einhält, zu einer geradezu vernichtenden Kritik des Vorgehens dieses Schulmannes.

Was der Verfasser sodann im ersten Abschnitt ausführt über die Notwendigkeit des Sprachunterrichts, ist durchweg sachlich und schlagend, namentlich auch der Hinweis darauf, daß für eine wissenschaftliche Bildungsanstalt, die studieren lehren will, nur eine tote Sprache Mittelpunkt sein kann, d. h. eine Sprache, bei der das selbstlose wissenschaftliche Interesse das natürliche, ja das einzig mögliche ist.

Der verdienstvollste Teil aber der Planckschen Schrift ist der zweite Abschnitt, in dem die alten und neueren Sprachen, insbesondere Lateinisch und Französisch durch alle Teile der Grammatik hindurch mit einander verglichen werden nach ihrer Bedeutung für die formale Bildung, für die Kräftigung des Denkens und seine Befreiung von allen hemmenden und irrenden Fesseln der eigenen Sprache. Der Unterschied des Bildungswertes, der zwischen den alten Sprachen und den neueren besteht, ist schon unendlich oft das Thema von allgemeinen Ausführungen gewesen, die nicht selten im schärfsten Gegensatze zu einander standen. Planck ist unseres Wissens der erste, der auf eine gründliche Untersuchung gestützt eine Lösung dieser

Frage erſtrebt und gefunden hat, eine Löſung, mit der ſich jeder wird abfinden müſſen, der in Zukunft wieder das Wort zur Frage nach dem relativen Bildungswert der alten und neueren Sprachen zu ergreifen gedenkt.

Wir können dem Verfaſſer auch in dieſem Teile nicht in die Einzelheiten folgen. Seine Unterſuchungen fallen faſt durchweg zu gunſten der lateiniſchen Sprache aus. Hat man von gegneriſcher Seite der lateiniſchen Grammatik wohl ſchon vorgeworfen, ſie enthalte zuviel „widerſinnigen Plunder", der nur das Gedächtnis belaſte, ſo weiſt Planck in der franzöſiſchen Sprache eine ſolche Fülle aller rationellen Erklärung ſpottender Willkürlichkeiten des Sprachgebrauchs auf, daß auch von dieſer Seite der höhere Wert des lateiniſchen Sprachunterrichtes völlig konſtatiert erſcheint. Wenn der Verfaſſer auch in einzelnen Gebieten der franzöſiſchen Grammatik, z. B. in der Lehre von den tempora und modi, eine beſondere Feinheit und Folgerichtigkeit erkennt, ſo kommt er andererſeits doch zu dem abſchließenden Ergebnis, daß der Entfernung des Franzöſiſchen von dem mütterlichen Boden des Lateiniſchen als Kehrſeite ſeine Annäherung an die modernen Kulturſprachen entſpricht und daß deswegen ſein Bildungswert für den Unterricht gerade mit ſeiner Emanzipierung von der lateiniſchen Mutterſprache abnimmt.

Den Abſchluß dieſes Teiles bildet eine Reihe von Muſterbeiſpielen, an denen der Verfaſſer die geiſtbildende Kraft des Überſetzens aus dem Lateiniſchen ins Deutſche und den nach jeder Richtung höheren Bildungswert des Überſetzens ins Lateiniſche gegenüber franzöſiſchen und engliſchen Übertragungen nachweiſt. Das Schlußkapitel behandelt den pädagogiſchen Wert der Schulſchriftſteller. In allen Teilen ſpricht aus der Schrift ein fachlicher Ernſt, der von jedem Vorurteil und von Leidenſchaft frei nach Ermittelung der Wahrheit trachtet; und dieſes Streben verbindet ſich mit einer Gründlichkeit in der Erforſchung des Details, und einer ſolchen Vorſicht, ja Behutſamkeit des Urteils, daß die ganze Schrift von entſcheidender Bedeutung für manche brennende Frage werden müßte, wenn ſie allerſeits mit dem rein ſachlichen Ernſt geleſen würde, mit dem ſie geſchrieben iſt.

Karlsruhe. Julius Keller.

Eine ausgleichende Löſung der Reformbewegungen des höheren Schulweſens. Von Dr. **J. Lattmann**, Gymnaſialdirektor in Clausthal. Göttingen, Vandenhoek und Ruprechts Verlag, 1890. 20 S. 60 Pf.

Unter denjenigen, die dem Franzöſiſchen oder Engliſchen das Recht der Priorität im Unterrichtsgang des Gymnaſiums zuſprechen, befindet ſich neuerdings auch J. Lattmann. Nach mancherlei Schwankungen und Wandlungen, über die uns ſeine zahlreichen Schriften und Aufſätze aus den letzten zwanzig Jahren belehren, hat der verdiente Mann die gegenwärtig von ihm gehegte Anſicht in der oben bezeichneten Schrift dargelegt.[1]) Die Löſung, die er vorſchlägt, hält er für einen

[1]) Den folgenden Ausführungen liegen auch andere neuere Veröffentlichungen Lattmanns zu Grunde, namentlich das Clausthaler Gymnaſialprogramm vom Jahr 1888, auf das er ſich in der obigen Schrift ſelbſt beruft.

Kompromiß, der die Flut der Angriffe gegen das Gymnasium einzudämmen geeignet sei, zugleich aber auch für eine Befreiung des altsprachlichen Unterrichts, speziell des Lateinischen, von Anachronismen und für eine das Gymnasium neu belebende und mit dem Geist der Zeit in Einklang setzende Reform.

Diesem Geist der Zeit glaubt er Rechnung zu tragen, indem er vor allem den grammatischen, dann aber auch den litterarischen und ästhetischen Gesichtspunkt beim Betrieb der alten Sprachen zurücktreten läßt hinter dem geschichtlichen. Der Unterricht in alter Geschichte ist im wesentlichen in den Lateinstunden, später auch im griechischen Unterricht, durch die Lektüre der Quellen zu erledigen. Die Auswahl der Schriftsteller, die gelesen werden sollen, hat nach diesem Gesichtspunkt zu erfolgen. Stücke minder klassischer Autoren, die beigezogen werden müssen, werden dem Schüler emendiert vorgelegt. Tacitus wird dem Lehrer des Lateinischen entzogen und dem Unterricht in deutscher Geschichte zugewiesen.

Der zweite Reformvorschlag, der dem realistischen Zuge der Zeit die Hand bieten soll, räumt den neueren Sprachen das Recht der Priorität ein. Und zwar soll der Reigen des fremdsprachlichen Unterrichts nach dem jetzigen Standpunkt Lattmanns mit 6—8 Stunden Englisch in Sexta beginnen. (Früher hatte er dem Französischen diesen Vorzug eingeräumt.) Dieses Fach soll dann in Quinta und Quarta sechsstündig weiter gepflegt werden, indes von Quinta ab Latein mit seinem vollen Stundendeputat eintritt, in den unteren Klassen noch verstärkt durch die Stunden, die sonst vom Geschichtsunterricht beansprucht wären. Da aber die Formenlehre nach seiner Ansicht ihre geistbildende Kraft erst durch die Gesetze ihrer Bildung gewinnt, so muß das Lernen der Formen und ihrer Bildungsgesetze inhärierend betrieben werden, d. h. die Hauptresultate der wissenschaftlichen Sprachvergleichung müssen mit den Elementen der Sprache selbst gelehrt werden. Französisch beginnt erst in Obersekunda mit 4 Stunden, um in Prima 2stündig weiter gepflegt zu werden. Englisch fällt für die drei obersten Jahrgänge weg, nachdem es von Untertertia ab in je 3 Stunden gelehrt war.

Wenn es erlaubt ist, aus diesen Vorschlägen in Kombination mit dem bisherigen Entwicklungsgang Lattmanns einen Schluß auf die Zukunft zu ziehen, so wird man wohl zu der Ansicht kommen, daß hier das letzte Wort von ihm noch nicht gesprochen ist. Schon früh war Lattmann bei seinen praktischen Versuchen an seiner Anstatt und in seinen Schriften von der Voraussetzung ausgegangen, daß die allgemein übliche Methode des lateinischen Unterrichts namentlich in Sexta ein Anachronismus sei oder überhaupt nichts tauge. Er übertrug daher den Grundsatz: „Eine Sprache lernen heißt zunächst sie sprechen lernen", der ja beim Betrieb der neueren Sprachen seine volle Berechtigung hat, auf den Lateinunterricht in Sexta. Mit seiner neuen Methode des Lateinsprechens auf der untersten Stufe machte er nun aber, wie er selbst berichtet, nicht die erwünschten Erfahrungen. Nur „ein Drittel oder Viertel der Schüler folgte dem Unterricht mit lebhaftem Interesse", das „zweite Drittel oder etwas mehr . . . erreichte das Ziel nur eben genügend". Das dritte Drittel erwähnt L. nicht. Dieses wenig befriedigende Resultat ließ unter der Voraussetzung normaler Verhältnisse bei Schülern

und Lehrern einen Schluß zu auf mangelnde Reife des Durchschnittsalters der Schüler oder auf Verkehrtheit der Methode. Den letzteren Schluß zog L. nicht. Sondern da er an seiner Anstalt beobachtete, wie ein tüchtiger Lehrer des Französischen mit der von ihm selbst dem Lateinischen aufgezwungenen Methode, die Sprache den Schülern zuerst durch Sprechen vorzuführen, die schönsten Resultate erzielte, so war für ihn die Frage der Priorität — damals noch zu gunsten des Französischen — entschieden, und die Methode war so gerettet.

Den Erfahrungen L.'s, die doch vielleicht zu sehr mit seinem Interesse an der eigenen Methode verwoben sind, um als maßgebend oder auch nur als objektiv genug bezeichnet werden zu können, stellen wir die Erfahrungen von O. Weissenfels gegenüber, der an seinem Gymnasium (dem französischen zu Berlin) in Sexta gleichzeitig lateinischen und französischen Unterricht, den letzteren in sechs Wochenstunden erteilt und nie gefunden hat, daß das Lateinische den Schülern größere Schwierigkeiten verursachte, als die Anfänge des Französischen.

Der anderweitigen Begründung der Reformvorschläge gegenüber müssen wir uns auf wenige Bemerkungen beschränken. Die Gegner des altsprachlichen Unterrichts werden durch die Konzession bezüglich des Lateinischen in Sexta keinesfalls sich befriedigt erklären, um so weniger wenn L. selbst die Ansicht ausspricht, daß das Ziel des lateinischen Unterrichts auch von Quarta ab sich noch erreichen lasse. Ein solcher Kompromiß würde die Begehrlichkeit auf gegnerischer Seite nur steigern. Wäre aber nach dieser Seite nichts gewonnen, so wäre für die Qualität der Leistungen des Gymnasiums im Lateinischen entschieden etwas und nicht wenig verloren. L. weist wiederholt darauf hin, daß man das Pensum der unteren Klassen von einigem Ballast der Grammatik befreit habe, und leitet daraus das Recht ab, nunmehr ein ganzes Schuljahr am Lateinbetrieb zu streichen. Man hat aber an Ballast im ganzen nur soviel entfernt, als eben den Schülern auf Grund der bisherigen Ausdehnung des Unterrichts zuviel zugemutet war. Und wenn L. erklärt, in den oberen Klassen sei der lateinische Unterricht bis aufs Äußerste beschränkt, so begreifen wir nicht, wie der Wegfall eines ganzen Jahreskurses unten die Leichtigkeit der Arbeit in den oberen Klassen nicht wesentlich beeinträchtigen sollte. Die umfassende Lektüre der römischen Historiker aber, die L. verlangt, setzt eher eine noch gründlichere grammatische Kenntnis und Übung voraus. Denn wo das stoffliche Interesse so vorwiegt, darf das Formale keine Schwierigkeiten mehr bieten. Wenn L. gar sagt, es sei „nichts als ein zähes Hängen an einer alten Tradition, daß man das Lateinische durchaus in Sexta beginnen zu müssen glaube", so vermag man kaum zu begreifen, wie er an dieses „nichts als" selber glauben kann. Nicht nur kann der Lateinunterricht in Sexta mit Rücksicht auf die Ziele, die erreicht werden sollen, nicht wegfallen, sondern es ist auch die geistbildende Kraft gerade der lateinischen Formenlehre, wenn sie richtig betrieben wird, von unschätzbarem Werte; ferner hat unzweifelhaft Herbart recht, wenn er behauptet, daß Gedächtnissachen früh eintreten müssen. Statt aller weiteren Ausführung hierüber verweisen wir auf den Aufsatz von O. Weißenfels in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1888, Oktoberheft.

Mit dem Herbartiſchen Satz „Gedächtnisſachen müſſen früh eintreten“ findet ſich L. in der Weiſe ab, daß er ſagt, die Formenlehre, im weſentlichen Gedächtſache, werde in Quinta leichter angeeignet, weil ſie durch die gleichzeitige Lehre von den Bildungsgeſetzen, d. h. von Reſultaten der Sprachvergleichung, alſo durch eine Hülfe rationeller Art geſtützt ſei. So wie wir aber den Quintaner kennen gelernt haben, wird die Mitteilung von Ergebniſſen der Sprachvergleichung der Hauptſache nach eine weitere Belaſtung des Gedächtniſſes zur Folge haben müſſen. Für das rationelle Moment, das in den Bildungsgeſetzen liegt, fehlt auf dieſer Stufe alles Verſtändnis, auch alles Intereſſe. Methode und Umfang des Lateinbetriebs auf den unterſten Stufen muß aber nach dem Zweck eingerichtet werden, den man mit dem ganzen Fach verfolgt. Und ſo lange die Wiſſenſchaft der Sprachvergleichung nicht Ziel ſein kann, wird ſie auf denjenigen Altersſtufen, wo ſie nur das Gedächtnis belaſten, die Sprachein ſicht noch nicht fördern kann, notwendigeren Aufgaben das Feld räumen müſſen. Etwas ganz anderes iſt es mit dem Griechiſchen und dem Lebensalter, in dem Homer geleſen wird. Durchaus unverſtändlich aber iſt es, warum es ein „Unſinn“ ſein ſoll, den 9jährigen Sextaner mit Latein zu behelligen, indes der 10jährige Quintaner dann nicht nur zum gedächtnismäßigen Aneignen der Formenlehre, ſondern geradezu für den wiſſenſchaftlichen Betrieb der Sprache auf Grund der Bildungsgeſetze ſo reif ſein ſoll, daß er das Penſum zweier Jahre ſamt den Elementen einer zur Seite liegenden Wiſſenſchaft zu bewältigen vermöchte.

Der Vorſchlag L.'s, im Lateinunterricht das Penſum der alten Geſchichte der Hauptſache nach zu abſolvieren, iſt mit gewiſſen Beſchränkungen diskutierbar. Nur wird der Wegfall der in deutſcher Sprache gegebenen Geſchichtsſtunden zu gunſten lateiniſchen Quellenſtudiums und das Auswendiglernen lateiniſcher Auszüge aus den Hiſtorikern bei den Gegnern des altſprachlichen Unterrichts ebenſowenig Billigung finden, als bei Hiſtorikern und allen denen, die den Unterricht in alter Geſchichte als Propädeutik für die Erkenntnis der Gegenwart anſehen, der Vorſchlag, im Abiturientenexamen einzelne Stücke der alten Geſchichte in lateiniſcher Sprache zu examinieren.

Julius Keller.

Unter den kurzen uns zu Gebote geſtellten Anzeigen einiger pädagogiſcher Broſchüren findet hier noch Platz eine Notiz über

Dr. Hermann Kropatſcheck. Die Erziehung der deutſchen Jugend. Ein Beitrag zur Charakteriſtik moderner Schulreformer. Brandenburg a. d. Hv. 1890. 31 S.

Der als Mitglied des Reichstages und des preußiſchen Abgeordnetenhauſes wohlbekannte Verfaſſer (der auch jüngſt der Berliner Schulkonferenz angehörte und jetzt zu dem Reformausſchuß gehört) hat ſeine Bemerkungen über Güßfeldts Buch zuerſt in der Neuen Preußiſchen (Kreuz-) Zeitung erſcheinen laſſen. Da man dem Güßfeldt'ſchen Buche vielfach eine weittragende, faſt programmatiſche Bedeutung beilegte, wollte er auf die Gefahren aufmerkſam machen, welche dieſe Art moderner Schulreformpläne in ſich birgt. Energiſch erhebt er Einſpruch gegen die auf ungenügender Kenntnis beruhende Geringſchätzung des Beſtehenden und den daraus fließenden unhiſtoriſchen Radikalismus, mit dem Güßfeldt ebenſo haſtig das alte Gebäude abbrechen als ein neues an ſeiner Stelle aufrichten zu können glaubt. Mit Intereſſe wird man leſen, wie Kropatſcheck ſeine Bedenken gegen die von Güßfeldt geforderte Internaterziehung darlegt, welche die deutſche Famitie zum größten Teil ihres erziehenden Einfluſſes berauben würde, wie er den unklaren Begriff der Güßfeldt'ſchen „Bildung“ kritiſiert, mit welcher Schärfe er von ſeinem Standpunkte aus den verſchwommenen Religionsunterricht, den die Güßfeldt'ſche Zukunftsſchule noch übrig läßt, verurteilt. Kropatſcheck weiß bei ſeiner reichen Erfahrung, wie wenig allein eine Ver-

änderung der Lehrpläne ausmacht, ein wie wichtiger, aber auch inkommensurabler Faktor in Unterricht und Erziehung die Persönlichkeit des Lehrers ist. Auch was über den Betrieb der alten Sprachen und die von Güßfeldt nach ganz einseitiger Erfahrung gegebene Schilderung desselben gesagt wird, ist durchaus treffend, und sehr beherzigenswert ist die Ansicht Krokalschecks, wo die Schulreform in erster Linie einzusetzen hat: man schaffe wieder wirkliche Klassenlehrer, vermindere die Schülerzahl in den einzelnen Klassen, und die Eltern sollen sich wieder darauf besinnen, daß auch sie, nicht bloß die Schule, Pflichten gegen die heranwachsende Jugend hat.

B.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 30 Pf.)

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg sind erschienen von

Kuno Fischer,

Goethe-Schriften. Erste Reihe. (Goethes Iphigenie, Die Erklärungsarten des Goetheschen Faust, Goethes Tasso.) 8°. brosch. 9 M., eleg. Halbleder 11 M.

Daraus sind einzeln zu haben:

Goethes Iphigenie. 2. Aufl. 8°. brosch. 1 M. 20 Pf.

„.... Alle, welche es lieben, sich in des Dichters süßestes Meisterwerk sinnend zu vertiefen, sei dieser Vortrag angelegentlichst empfohlen. Es erneuert sich der Eindruck bei der Lektüre, daß die herrlichsten Blüthen menschlichen Dichtens und Denkens doch nur unter dem Sonnenschein christlicher Wahrheit sich entfalten, wie ja auch Goethe selbst in seinen klassischen Schöpfungen als ein Heros christlicher Morgenröthe erscheint." (Hallische Zeitung.)

Die Erklärungsarten des Goetheschen Faust. 8°. brosch. 1 M. 80 Pf.

„.... Fischers eigene Kritik der verschiedenen Erklärungsarten bildet ein mustergültiges Beispiel, wie die drei Arten der Untersuchung bei litterarhistorischer Forschung zusammenwirken müssen. Das Heftchen ist allen, die sich mit Goethes Faust beschäftigen, aufs wärmste zu empfehlen." (Litterar. Anzeiger.)

Goethes Tasso. 2. Aufl. 8°. brosch 6 M., eleg. Leinwnd. 7 M. 50 Pf.

„.... Man kann das Buch ohne Uebertreibung als Muster- und Meisterstück litteraturhistorischer Betrachtung bezeichnen, da man hier lernen kann, wie die Darlegung des Gedankengehalts einer Dichtung beschaffen sein muß, wenn sie wirklich das Verständniß fördern soll." (Magdeb. Zeitung.)

Kleine Schriften: 1. Ueber die menschliche Freiheit. 2. Aufl. 8°. brosch. 1 M. 20 Pf.

„.... Es ist eine hochinteressante, äußerst lehrreiche und geistvolle Arbeit, wie man sie allerdings aus der Feder eines auf einer solchen Höhe philosophischer Bildung stehenden Autors nicht anders erwartet." (Päd. Jahresbericht.)

Kleine Schriften: 2. Ueber den Witz. 2. Aufl. 8°. brosch. 3 M., eleg. in Lwd. geb. 4 M.

„.... Einen heitereren und zugleich scharfsinnigeren Führer durch die labyrinthischen Formen des Witzes kann man sich nicht wünschen." (Schwäb. Merkur.)

Shakespeare's Charakterentwicklung Richard's III. 2. Ausg. 8°. brosch. 2 M.

„.... Dieses Buch beweist, daß der gut lehrt, der gut eintheilt, und zu der trefflichen Gliederung und guten Schreibart gesellen sich reichöpfende und scharfsinnige Behandlung der ästhetischen und psychologischen Fragen des Themas in einem Grade, daß das Werk als das Muster einer Charakteranalyse bezeichnet werden kann...." (Neue Züricher Ztg.)

Soeben erschienen:

Schiller's Jugend- und Wanderjahre in Selbstbekenntnissen. 2te neubearbeitete und vermehrte Aufl. von „Schillers Selbstbekenntnissen". (Schillerschriften 1.) 8°. brosch. 4 M., eleg. Leinwand 5 M.

Auerlanut beste und neueste aller ähnl. Übersetzgs.-Biblioth.

Langenscheidtsche Bibliothek

Für Generationen ein Erb- und Familien-Schatz.

sämtlicher griech. und röm. Klassiker

in neueren deutschen Muster-Übersetzungen.

Von den Professoren Dr. Dr. **Bähr, Bender, Donner, Gerlach, Kühner, Minckwitz, Prantl, Sommerbrodt, Wohlrmund** und 40 andern Meistern deutscher Übersetzungskunst.

Nie veraltend. Mit wissenschaftl. Erläuterungen.

Kataloge gratis.

Langenscheidtsche Verlagsbuchhdlg. Berlin. S. W. 46. Hallescheſtr. 17.

1164 Lfgn. à 35 Pf. ad. 110 Bde., eleg. geb. à 3 bis 4 M.

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg ist soeben erschienen:

Die Stundenpläne für Gymnasien, Realgymnasien und lateinlose Realschulen in den bedeutendsten Staaten Deutschlands. Zusammengestellt von **G. Uhlig.** Dritte nach dem neusten Stand veränderte Aufl. Lex. 8. brosch. 1 M.

Hierzu eine Beilage von Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Druck von Julius Groos in Heidelberg.

Die Gründung des Gymnasialvereins.

Der Plan, einen Verein zur Wahrung der humanistischen Schulbildung zu gründen, ging hervor aus Unterredungen, welche der Unterzeichnete im Herbst vorigen Jahres mit Eduard Zeller, Theodor Mommsen, Oskar Jäger, H. Kropatscheck, Heidelberger Universitätsprofessoren und badischen Schulmännern hatte, sowie aus Korrespondenzen mit einer größeren Anzahl auswärtiger Kollegen.

Man sagte sich, daß heutzutage zwar eine Überfülle von Vereinen vorhanden sei, welche im allgemeinen nicht empfehle, zu einer neuen Gründung zu schreiten, daß aber gerade im vorliegenden Fall die Vertretung der Sache durch Einzelne nicht genüge, sondern ein Zusammenwirken der Gleichgesinnten in ganz Deutschland dringend geboten sei.

Es giebt in einigen Ländern Deutschlands Gymnasiallehrervereine, die außer anderem das bezeichnete Ziel ins Auge gefaßt haben, aber die Gymnasiallehrer der verschiedenen deutschen Staaten sind bisher nicht in eine dauernde nähere Verbindung zur Verteidigung des klassischen Unterrichts getreten.

Es fehlt bisher ferner der höchst wertvolle, ja unentbehrliche Anschluß von gleichgesinnten Nichtfachmännern an die Lehrer der Gymnasien.

Diese Erwägungen führten zu einem Aufruf, dessen erste Sätze lauteten:

„Die Gefährdung des humanistischen Gymnasiums durch einen ungerechtfertigten pädagogischen Radikalismus bestimmte eine Anzahl überzeugter Anhänger der Grundsätze, auf denen die Organisation dieser Schulen beruht, zu dem Versuche, durch jährlich viermal erscheinende Mitteilungen alle diejenigen in wirksame Verbindung zu setzen, die unserer Nation die humanistischen Bildungsanstalten in ihrem Wesen unversehrt erhalten wissen wollen, so sehr sie auch jede wirkliche Besserung in Einrichtung und Betrieb bewillkommnen."

„Angesichts des Ernstes der gegenwärtigen Lage aber, welcher jeden Freund der humanistischen Schulbildung mahnt, den ihren Bestand bedrohenden Bestrebungen mit aller Kraft entgegenzutreten, sind die Unterzeichneten zu der Ansicht gelangt, daß man noch einen Schritt weiter gehen und einen Verein ins Leben rufen sollte, der sich zur Aufgabe macht, die Sache des Gymnasiums gegen seine Widersacher zu vertreten und das vielfach stark verwirrte Urteil über Ziel und Wert der humanistischen Bildung zu klären."

Der Erfolg einer ersten Umfrage bei einer Reihe von Gymnasialdirektoren und Nichtschulmännern war ein sehr erfreulicher. Wenn auch Einzelne, die wir als warme Freunde der humanistischen Schulbildung kennen, sich einer Vereinsbildung abgeneigt zeigten, so erkannten doch in der weit überwiegenden Mehrzahl die Gefragten das dringend Wünschenswerte des Zusammentretens durchaus an und gaben ihrer Freude über den Plan Ausdruck.

Im November konnten wir den Aufruf mit den Unterschriften einer größeren Anzahl von Männern verschiedener Berufsarten weiter gehen lassen.

Unter den Gymnasialdirektoren hatten unterschrieben in Berlin: Bardt, Bellermann, Büchsenschütz, Friedländer, Kübler, Paul, Redigan-Quaatz, Ribbeck, Georg Schulze, Schwartz; von rheinisch-westphälischen außer O. Jäger: Karl Göbel, Henke, Kiesel, Scheibe, Schneider, Uppenkamp, Zahn; von hessen-nassauischen: Hartwig, Heußner, Pähler, Reinhardt; von westpreußischen: Carnuth, Kretschmann; von ostpreußischen: Babucke, v. Drygalski, E. Grosse; von posenschen Nötel; von pommerschen Muff und Weicker; von schleswig-holsteinischen: Heß, Wegehaupt; von Direktoren der Provinz Sachsen: Briegleb, Frick, Urban; von Rektoren des Königr. Sachsen: Bernhard, Franke, Jungmann, Kämmel, Meltzer, Herm. Peter, Stürenburg, Wohlrab; von bayerischen: Arnold, Autenrieth, Markhauser, Anton Miller, Römer, Wecklein, Westermayer; von hessischen: Becker, Dettweiler, Schiller; von württembergischen: Bender, Pressel; alle badischen; Münnich in Schwerin; Richter in Jena; Stein in Oldenburg; v. Bamberg in Gotha; Krüger in Dessau; Bulle in Bremen.

Außerdem hatten damals unterzeichnet in

Berlin. Dr. M. Barschall, Sanitätsrat. Geh. R. Dr. Richard Böckh, Prof. der Statistik und Direktor des städischen statistischen Bureaus. Bankier Brock. Dr. Cannedt, Rechtsanwalt. Geh. R. Dr. Ernst Curtius. Dr. Hermann Diels, Prof. der klassischen Philologie. Justizrat Dirksen. Geh. Justizrat Dr. Eck, Prof. der Rechte. Kommerzienrat Francke. Geh. Justizrat Dr. O. Gierke, Prof. der Rechte. Wirkl. Geh. Oberjustizrat Dr. v. Gneist, Prof. der Rechte. Geh. Justizrat Dr. Goldschmidt, Prof. der Rechte. Dr. Freih. von der Goltz, Oberkonsistorialrat, Prof. der Theologie. Gutbrod, Geh. Oberregierungsrat. Freiherr v. Hammerstein, Landtagsabgeordneter, Chefredakteur der Neuen Preuß. Zeitung. Dr. Adolf Harnack, Prof. der Theologie. W. Harling, Deutscher Konsul a. D. Dr. jur. Hedemann, Rechtsanwalt, Mitglied der Direktion der preuß. Boden-Kredit-Aktien-Gesellschaft. Dr. Hirschberg, Prof. der Augenheilkunde. Dr. O. Hirschfeld, Prof. der alten Geschichte. Dr. Emil Hübner, Prof. der klassischen Philologie. Superintendent Hübner. Dr. Jaquet, Geh. Sanitätsrat. Dr. E. Kalischer, Sanitätsrat. Dr. J. Kaftan, Prof. der Theologie. Dr. Adolf Kirchhoff, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Kleinert, Prof. der Theologie. A. Knauert, Prediger an der Luisenstadtkirche. Dr. Krautwurst, Generalarzt a. D. Reichstags- u. Landtagsabgeordneter Dr. Kropatscheck. Leist, königl. Hofbuchhändler. G. v. Loeper, Wirkl. Geh. R. Dr. Möllendorf, Sanitätsrat. Prof. Dr. Theod. Mommsen. Geh. R. Dr. Pernice, Prof. der Rechte. Dr. C. Rößler, Geh. Regierungsr. Geh. Medizinalrat Dr. Rose, Prof. d. Medizin. Dr. R. Salmann, Sanitätsr. Scheibert, Major z. D. Dr. Erich Schmidt, Prof. d. deutsch. Philolologie. Scholz, Prof. Archidiakonus. Dr. M. Schulz, Stadtphysikus. Geh. R. Dr. H. v. Sybel, Direktor der preuß. Staatsarchive. Dr. Adolf Tobler, Prof. d. roman. Sprachen u. derz. Rektor d. Universität. Geh. R. Dr. H. v. Treitschke, Prof. der Geschichte. Geh. R. Dr. J. Vahlen, Prof. der klassischen Philologie. Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Waldeyer. Geh. R. Dr. W. Wattenbach, Prof. der Geschichte. Dr. Albrecht Weber, Prof. des Sanskrit. Karl E. Weber, Konsul a. D., Landtagsabgeordneter. Geh. R. Dr. Weinhold, Prof. der deutschen Philologie. von der Wense, Generalmajor z. D. Dr. A. Wilmanns, Generaldirektor der Königl. Bibliothek. Geh. R. Dr Ed. Zeller, Prof. der Philosophie. Dr. Julius Zupitza, Prof. der engl. Sprache und Litteratur.

Bonn. Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. der Philoſophie und Pädagogik.

Breslau. Dr. Richard Förſter, Prof. der klaſſ. Philologie. Geh. R. Dr. M. Hertz, Prof. der klaſſ. Philologie.

Dresden. Dr. med. Bachſtein. Dr. phil. Freiherr v. Biedermann, Geheimer Rat. Hermann v. Broizen, Oberſtlieutenant im Generalſtab. Hofrat Dr. Büttner, Direktor der Kgl. Sächſ. Landesblindenanſtalt.. Otto Harlan, Konſul. Dr. P. Haffel, Geh. Regierungsrat u. Direktor des Hauptſtaatsarchivs. Hofrat Dr. med. Hübler. Dr. F. Hultſch, Oberſchulrat und G.-Dir. a. D. Th. Hultſch, Kommerzienrat und Mitglied des Reichstags. Karſten, Oberzollrat. Dr. Luboldt, Kommerzienrat. Dr. Pohle, Seminardirektor. Dr. O. Poſſe, Regierungsrat und Archivar. Dr. R. Schmitt, Prof. der Chemie an der techniſchen Hochſchule.

Elberfeld. Geh. Sanitätsrat Dr. Graf, Mitglied des Abgeordnetenhauſes.

Erlangen. Dr. Claß, Prof. der Philoſophie. Dr. J. v. Müller, Prof. der klaſſ. Philologie. Dr. v. Zenker, Prof. der path. Anatomie.

Freiburg i. B. Geh. Hofrat Prof. Dr. Bäumler, Direktor der med. Klinik. Reichstagsabg. Dr. Böttcher.

Freiſing. Reichstags- und Landtagsabgeordneter Gymnaſialprofeſſor Dr. Orterer.

Gießen. Dr. O. Behaghel, Prof. d. deutſch. Litteratur u. Sprache. Dr. Birnbaum, Prof. d. Medizin. Dr. Birſch-Hirſchfeld, Prof. der roman. Philologie. Dr. P. v. Bradke, Prof. d. vergleich. Sprachwiſſenſch. u. d. Sanskrit. Dr. Gaehtgens, Prof. d. Pharmakologie. Dr. Gottſchick, Prof. d. Theologie. Dr. R. Heß, Geh. Hofrat u. Prof. d. Forſtwiſſenſchaft. Dr. K. Höhlbaum, Prof. d. Geſchichte. Dr. H. Hoffmann, Prof. d. Botanik. Dr. P. Jörs, Prof. d. Jurispr. Dr. F. Kattenbuſch, Prof. d. Theologie. Dr. Krüger, Prof. d. Theologie. W. Kurtmann, Rechtsanwalt. Dr. Laspeyres, Prof. d. Staatswiſſenſchaften. Dr. Löhlein, Prof. d. Gynäkologie. Dr. E. Müller, Prof. d. Theologie. Dr. Oncken, Geh. Hofrat und Prof. der Geſchichte. Dr. A. Schmidt, Prof. d. Rechte. Dr. Joh. Schmidt, Prof. d. klaſſ. Philologie Dr. H. Siebeck, Prof. d. Philoſophie. Dr. W. Sievers, Dozent d. Geographie. Dr. B. Stade, Prof. d. Theologie. Dr. Waſſerſchesleben, Geh. R., Prof. der Rechte.

Göttingen. Dr. E. Dilthey, Prof. d. Archäologie. Dr. E. Dziatzko, Oberbibliothekar und Prof. d. Bibliothekswiſſenſchaft. Dr. Ebſtein, Geh. Medizinalrat und Prof. d. Medizin. Dr. König, Geh. Medizinalrat u. Prof. d. Medizin. Dr. F. Leo, Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. Fr. Merkel, Prof. d. Medizin. Dr. W. Meyer, Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. J. Regelsberger, Geh. Juſtizrat, Prof. d. Rechte. Dr. H. Sauppe, Geh. Rat, Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. Weiland, Prof. der Geſchichte. Dr. U. v. Wilamowitz-Möllendorff, Prof. d. klaſſ. Philologie.

Greifswald. Dr. Maaß, Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. Marx, Prof. d klaſſ. Philologie. Dr. J. Rehmke, Prof. d. Philoſophie. Dr. Ulmann, Prof. d. Geſchichte.

Hagen i. W. Dr. G. Holzmüller, Direktor der Gewerbeſchule.

Halle a. S. Dr. Eduard Hiller, Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. Keil, Geh. Regierungsrat u. Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. Schrader, Geh. Oberregierungsrat, Univerſitäts-Kurator. Dr. Vaihinger, Prof. d. Philoſophie.

Heidelberg. Dr. Immanuel Bekker, Geh. Rat, Prof. d. Rechte. Dr. Buhl, Prof. d. Rechte. Dr. Moriz Cantor, Prof. d. Mathematik. Dr. v. Domaſzewski, Prof. d. Geſchichte. Dr. v. Duhn, Prof. d. Archäologie. v. Duſch, Staatsanwalt Dr. Erdmannsdörffer, Hofrat, Prof. d. Geſchichte. Dr. Kuno Fiſcher, Wirkl. Geheimer Rat, Prof. der Philoſophie. Hofrat Dr. Fürſtner, Prof. d. Pſychiatrie. Dr. C. Gegenbaur, Geh. Rat, Prof. der Anatomie. Dr. Rudolf Heinze, Geh. Rat, Prof. der Rechte. Dr. E. Holſten, Kirchenrat, Prof. d. Theologie. Generalmajor z. D. v. Horn. Dr. O. Karlowa, Geh. Hofrat, Prof. d. Rechte. Dr. Leo Koenigsberger, Geh. Rat, Prof. d. Mathematik. Fabrikbeſitzer W. Landfried. Dr. med. Lobſtein, Stadtrat. Hofrat Dr. Georg Meyer, Prof.

d. Rechte. Hofrat Dr. Moos, Prof. der Medizin. Dr. Oppenheimer, Prof. der Medizin. Dr. Erwin Rohde, Geh. Hofrat, Prof. d. klaſſ. Philologie. v. Scherer, Geh. Regierungsrat, Vorſtand des Bezirksamts. Dr. Fritz Schoelt, Prof. d. klaſſ. Philologie, d. Z. Prorektor. Geh. Hofrat Dr. Rich. Schröder, Prof. d. Rechte. Dr. Stengel, Prof. d. Landwirtſchaft. Kreisſchutrat Strübe. Dr. Hans Wendt, Prof. d. Theologie. Dr. Wilckens, Oberbürgermeiſter. Hofrat Dr. Zangemeiſter, Prof. und Oberbibliothekar.

Jena. Dr. Eggeling, Staatsrat, Univerſitäts-Kurator. Friedheim, Major a. D. Dr. Gelzer, Hofrat, Prof. Dr. Lipſius, Geh. Kirchenrat, Prof. Dr. C. Peter, Schulrat, vorm. Rektor in Schulpforta. Dr. Eugen Wilhelm, Prof. d. Sprachvergleichung.

Karlsruhe. Dr. Arnsperger, Geh. Referendär im Miniſterium der Juſtiz, des Kultus und Unterrichts. Prof. Dr. Mich. Bernays. Dr. Böhtlingk, Prof. d. Geſchichte an der techn. Hochſchule. Reichstagsabg. Dr. A. Bürklin. Fieſer, Landgerichtsdirektor u. Landtagsabgeordn. Wilh. Pleikart Freiherr v. Gemmingen, Großh. Oberſtkammerherr. C. Haas, Geh. Referendär u. Vorſitzender d. Gymn.-Beirates. Dr. Adolf Hoffmann, Kgl. Generalarzt a. D. Dr. Jolly, Großh. Staatsminiſter a. D., Präſident der Oberrechnungskammer. Zolldirektor Lepique. Dr. Lübke, Geh. Rat, Prof. d. Kunſtgeſchichte. Dr. E. v. Sallwürk, Großh. Oberſchulrat. Dr. W. Schell, Geh. Hofrat, Prof. d. Mathematik am Polytechnikum. Schmitt-Blank, Oberſtlieutenant a. D.

Kiel. Dr. F. Blaß, Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. J. Bruns, Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. Erdmann, Prof. d. deutſchen Philologie. Dr. Forchhammer, Geh. R., Prof. der klaſſ. Philologie. Dr. Hänel, Prof. d. Rechte. Dr. Keck, Gym.-D. a. D. Dr. Krüger, Prof. der Aſtronomie. Dr. Mommſen, Konſiſtorialpräſident, Kurator der Univerſität. Dr. O. Roßbach, Prof. d. klaſſ. Philologie.

Königsberg. Dr. Arthur Ludwich, Prof. der klaſſ. Philologie. Dr. Alfred Schöne, Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. Philipp Zorn, Prof. d. Rechte.

Leipzig. Geh. R. Prof. d. Rechte Dr. Binding, d. Z. Rektor. Dr. Drechsler, Senatspräſident beim Reichsgericht. Dr. Dreydorff, Paſtor der ref. Kirche. Reichsgerichtsrat Freiesleben. Geh. Kirchenr. Prof. Dr. Fricke. Dr. Genfel, Sekretär der Handelskammer. Geh. Hofrat Dr. Max Heinze, Prof. d. Philoſophie. Dr. Klöppel, Rechtsanwalt b. Reichsgericht. Dr. Lipſius, Prof. der klaſſ. Philologie. Dr. Pank, Superintendent. Geh. Hofrat Dr. Ribbeck, Prof. d. klaſſ. Philologie. v. Simſon, Wirkl. Geh. Rat, Präſident des Reichsgerichts. Geh. Hofrat Dr. Curt Wachsmuth, Prof. d. klaſſ. Philologie. Dr. Windiſch, Prof. d. Sanskrit. Dr. W. Wundt, Prof. d. Philoſophie. v. Zeſchau, Oberſt und Regimentskommandeur.

Marburg. Dr. Wolf Graf Baudiſſin, Prof. d. Theologie. Dr. H. Cohen, Prof. d. Philoſophie. Prof. d. Rechte Dr. Enneccerus, Mitglied des Abgeordnetenhauſes. Konſiſtorialrat Dr. Heinrici, Prof. d. Theologie. Dr. W. Herrmann, Prof. d. Theologie. Dr. Max Lehmann, Prof. d. Geſchichte, Mitglied d. Akademie der Wiſſenſchaften. Dr. R. Leonhard, Prof. d. Rechte. Geh. Medizinalrat Dr. Raſſe, Prof. d. Medizin. Geh. Kal Dr. Leopold Schmidt, Prof. d. klaſſ. Philologie. Geh. Juſtizrat Dr. Ubbelohde, Prof. d. Rechte, Mitglied d. Herrenhauſes. Dr. G. Wiſſowa, Prof. der klaſſ. Philologie.

München. Dr. W. v. Chriſt, Prof. d. klaſſ. Philologie. G.-Prof. Johann Gerſtenecker, Vorſ. des bayeriſchen Gymnaſialtehrervereins. Geh. Rat Dr. v. Pettenkofer, Prof. der Hygiene, Präſident d. Königl. Akad. d. Wiſſenſchaften. Dr. theol. W. Preger, Königl. Oberkonſiſtoriatrat. Dr. Rud. Schöll, Prof. der klaſſ. Philologie. Dr. theol. A. v. Stählin, Oberkonſiſtorialpräſident u. Reichsrat. Joh. Watter, Kgl. Oberlandesgerichtsrat. Geh. Rat Dr. H. v. Ziemſſen, Prof. der Medizin, d. Z. Rektor.

Münſter i. W. Dr. M. Stahl, Prof. der klaſſ. Philologie

Roſtock. Dr. Aubert, Prof. d. Medizin. Dr. Bechſtein, Prof. d. deutſchen Sprache u. Lit. Dr. Bernhöft, Prof. d. Rechte. Dr. v. Brunn, Prof. d. Rechte. Dr. Dieckhoff, Prof. d. Theol. Dr. Gaſhagen, Prof. d. Theol. Dr. Gies, Prof. d. Medizin. Dr. Körte,

Prof. d. Archäologie. Dr. Lehmann, Prof. d. Rechte. Dr. Lindner, Privatdoz. der engl. Sprache. Dr. Matthiaß, Prof. d. Rechte. Dr. Moennich, Privatdoz. d. Mathematik. Dr. O. Raffe, Prof. d. Medizin. Dr. Rösgen, Prof. d. Theologie. Dr. Reitzenstein, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Schatz, Prof. d. Medizin. Dr. Schirrmacher, Prof. d. Geschichte. D. Schulze, Prof. d. Theol. Dr. Schwartz, Prof. d. klass. Philologie. Dr. Staude, Prof. d. Mathem. Dr. v. Stein, Prof. d. Philosophie. Dr. Albert Thierfelder, Prof. d. Medizin. Dr. Th. Thierfelder, Prof. d. Medizin. Wex, Oberstaatsanwalt.

Straßburg i. E. Dr. Groeber, Prof. d. roman. Philologie. Dr. F. Hoppe-Seyler, Prof. d. physiol. Chemie. Dr. Adolf Kießling, Prof. d. klass. Philologie Dr. Th. Nöldeke, Prof. der orientalischen Sprachen. Dr. F. v. Recklinghausen, Prof. d. pathol. Anatomie. Dr. Gerhard v. Schulze-Gävernitz. Dr. Theob. Ziegler, Prof. d. Philos. u. Pädagogik.

Tübingen. Dr. L. v. Schwabe, Prof. d. klass. Philologie.

Anfang Dezember hatten die Anmeldungen die Zahl 1000 überschritten, und so schien es an der Zeit, eine Versammlung zum Zweck der Vereinsgründung zu berufen. Es wurde auf den Abend des 15ten Dezember in das Hotel de Rome zu Berlin eingeladen. Die Einladenden waren der Direktor des Wilhelmsgymnasiums in Berlin Dr. Kübler und sieben der Schulkonferenz angehörende Herren: Geh. Rat Albrecht von Straßburg, Provinzialschulrat Deiters von Koblenz, Geh. Sanitätsrat Graf von Elberfeld, Dir. Jäger von Köln, Reichstagsabg. Dr. Kropatscheck von Berlin, Geh. Oberschulrat Schiller von Gießen, Geh. Oberregierungsrat Schrader von Halle und der Unterzeichnete.

Zu der zahlreich besuchten Versammlung hatten sich auch manche Schulmänner, die zu dem Zweck nach der Reichshauptstadt gereist waren, eingestellt und eine ganze Reihe von Nichtschulmännern, so Fürstbischof Kopp, Geh. Rat Zeller, Geh. Rat Curtius, Geh. Justizrat Gierke, Geh. Sanitätsrat Graf, Reichstags- und Landtagsabg. Dr. Freiherr von Heeremann, die Professoren O. Hirschfeld, Erich Schmidt, Zupitza. Die Besprechung hatte den Zweck einer weiteren Verständigung zwischen Denjenigen, welche dem Aufruf zugestimmt hatten. So hatte man sich auch nicht erlaubt, die Unterrichtsbehörden zu bitten, daß sie uns mit ihrer Beteiligung beehren möchten. Doch war die Unterrichtsverwaltung thatsächlich, abgesehen von den Herren Albrecht und Deiters, auch durch Herrn Geh. Rat Kruse aus Danzig vertreten, der ein kräftiges Wort für die Mitgliedschaft auch von Schulräten sprach.

Den Vorsitz führte, durch Akklamation hierzu aufgefordert, Dir. Kübler. Über den Zweck des Vereins und die Wege ihn zu verwirklichen, sprach im Anschluß an einen der Versammlung gedruckt vorliegenden Entwurf der Vereins-Satzungen der Unterzeichnete. Er betonte, daß der Verein sein Ziel nicht bloß durch Zurückweisung ungerechter Anklagen gegen die Gymnasien, sondern auch durch Erwägung der etwa notwendigen oder wünschenswerten Besserungen zu verfolgen habe: denn alle Anwesenden kämen zwar sicher darin überein, daß das deutsche Gymnasium ein Kleinod der Nation sei, dessen Verlust sich alsbald nach den verschiedensten Richtungen unheilvoll fühlbar machen würde; aber zugleich sei wohl Niemand unter den Versammelten, der nicht im Einzelnen bezüglich der Organisation und des Betriebes seine Wünsche habe, und ein Gut werde besser gewahrt, wenn man seine Augen vor dessen änderungsbedürftigen Seiten nicht verschließe, als wenn man,

blind gegen dieſe, den gegenwärtigen Zuſtand für durchaus vortrefflich halte. Ferner wurde erörtert, inwiefern der Verein auch dazu mitwirken könne, die vielfachen das Gymnaſium ſchädigenden Mißſtände abzuſtellen, deren Urſachen nicht in ihm ſelbſt zu ſuchen ſind. Was endlich viertens als Aufgabe des Vereins ſchon in dem Entwurf der Satzungen genannt war, das Eintreten für die Standesintereſſen der akademiſch gebildeten Lehrer, wurde ebenfalls als etwas zur Wahrung der humaniſtiſchen Schulbildung ſehr Weſentliches bezeichnet. Alle dieſe Aufgaben aber habe der Verein durch Zuſammenwirken von Schulmännern und Nichtfachmännern zu erreichen, und ein großer durch den Verein zu erzielender Vorteil liege ſchon darin, daß hier die Gymnaſialpädagogen mit den für Gymnaſialfragen intereſſierten Nichtpädagogen die ſo oft vermißte Fühlung gewinnen könnten.

Die Satzungen, wie ſie aus der Beratung und Abſtimmung der Verſammlung hervorgingen, lauten:

§. 1. Der Gymnaſialverein verfolgt den Zweck, die humaniſtiſche Schulbildung zu wahren, ſowohl durch Abwehr nicht gerechtfertigter Angriffe, als durch Erwägung der Beſſerungen, deren die Gymnaſien hinſichtlich ihrer Organiſation oder des Unterrichtsbetriebes etwa bedürfen. Auch zur Beſeitigung der äußeren Hemmniſſe, mit denen gegenwärtig das Gymnaſium zu kämpfen hat, wird der Verein ſich bemühen mitzuhelfen. Er ſieht es ferner als ſeine Aufgabe an, für die Standesintereſſen der akademiſch gebildeten Lehrer einzutreten.

§. 2. Der Verein hat jährlich eine Generalverſammlung an wechſelndem Ort. Daneben finden eventuell Verſammlungen von Ortsvereinen ſtatt.

§. 3. Die ſonſtige Verbindung der Mitglieder geſchieht durch eine Zeitſchrift, die ihnen jährlich mindeſtens viermal zugeht.

§. 4. Die Generalverſammlung wählt jährlich fünf Vorſtandsmitglieder, denen das Recht der Cooptation zuſteht. Die Gewählten verteilen unter ſich die Geſchäfte des Vorſitzenden, ſeines Stellvertreters, des Kaſſierers, des Schriftführers und des Redactors der Zeitſchrift.

§. 5. Der jährliche Mindeſtbeitrag der Vereinsmitglieder beträgt zwei Mark, wofür ſie die Zeitſchrift koſtenfrei erhalten.

Die Diskuſſion betraf unter Anderem die Worte von § 1 „der akademiſch gebildeten Lehrer.“ Man fragte, warum hier nicht der Ausdruck „Gymnaſiallehrer“ gewählt ſei. Mit Einſtimmigkeit aber wurde ſchließlich die weitere der engern Bezeichnung vorgezogen, weil alle Lehrer mit akademiſcher Bildung in Standesfragen als eng verbunden gelten müſſen. Zugleich wurde ausdrücklich bei Beſprechung dieſes Punktes darauf hingewieſen, daß der Verein in keinerlei Weiſe oppoſitionell gegen andere Schulgattungen auftreten ſolle.

Bei Feſtſtellung des jährlichen Mindeſtbeitrages wurde bemerkt, daß zur Deckung der Koſten, welche die Anbahnung und Konſtituierung des Vereins veranlaßt hätten, ein erſtmaliger höherer Beitrag erwünſcht ſei.

Bezüglich der Generalverſammlung wurde der Möglichkeit gedacht, ſie bisweilen an den Ort zu verlegen, wo die allgemeine Verſammlung deutſcher Philologen und Schulmänner tagt, auf einen Tag vor oder nach den Verhandlungen dieſer.

Zum Organ des Vereins wurde einſtimmig die vorliegende Zeitſchrift beſtimmt.

Die fünf von der Verſammlung auf Vorſchlag des Geh. Rats Albrecht gewählten Vorſtandsmitglieder ſind: Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Zeller in Berlin, Geh. Oberregierungsrat Univerſitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, Fabrikbeſitzer Dr. jur. Frowein in Elberfeld, Gymnaſialdirektor Dr. Kübler in Berlin und der Unterzeichnete. Dieſe kooptierten folgende Herren: den Rektor des Wilhelmsgymnaſiums in München Dr. Bernhard Arnold, den Rektor des alten Gymnaſiums in Nürnberg und Mitglied des Bayeriſchen Oberſten Schulrates Dr. Georg Autenrieth, den Oberſchulrat und Gymnaſialdirektor Dr. von Bamberg in Gotha, den Rektor des Gymnaſiums in Ulm Dr. Bender, den Profeſſor Gerſteneder am Luitpoldgymnaſium in München, den Geh. Sanitätsrat und Landtagsabgeordneten Dr. Graf in Elberfeld, den Direktor des Friedrich-Wilhelmsgymnaſiums in Köln Dr. Oskar Jäger, den Reichstags- und Landtagsabgeordneten Prof. Dr. Kropatſcheck in Berlin, den Stadtrat Dr. med. Lobſtein in Heidelberg, den Geh. Oberſchulrat Direktor des Gymnaſiums und Prof. der Pädagogik in Gießen Dr. Herm. Schiller, den Rektor des Gymnaſiums zu Dresden-Neuſtadt Dr. Wohlrab, den Prof. der Philoſophie und Pädagogik zu Straßburg Dr. Ziegler.

Unter dieſen 17 Vorſtandsmitgliedern übernahm Geh. Rat Zeller die Stelle des erſten Vorſitzenden, Geh. Rat Schrader die des zweiten, Dr. Lobſtein die des Kaſſierers, Direktor Kübler die des Schriftführers, der Unterzeichnete die des Redaktors der Zeitſchrift.

Die Zahl der Vereinsmitglieder iſt jetzt über 2000 geſtiegen.

Die Frage, ob die Zwecke des Vereins nicht etwa durch die erfolgten oder bevorſtehenden Maßnahmen verſchiedener deutſcher Staaten bereits erfüllt ſind oder bald zur Erfüllung gelangen werden, müſſen wir entſchieden verneinen. Weder wird es weiterhin an Angriffen gegen die humaniſtiſche Schulbildung fehlen, die nicht unbeachtet bleiben dürfen, noch werden Erwägungen über Beſſerungen in Organiſation und Betrieb des Gymnaſialunterrichts weiterhin unnötig ſein. Die Beſeitigung der den Gymnaſialunterricht hemmenden äußeren Hinderniſſe endlich und die Hebung des Standes der akademiſch gebildeten Lehrer ſind Aufgaben, deren wirklich befriedigende Löſung wohl noch manche Bemühung fordern wird.

Was die anzuſtrebenden Beſſerungen in der Unterrichtsgeſtaltung betrifft, ſo möchte der Unterzeichnete als derzeitiger Redaktor der Vereinszeitſchrift noch beſonders zwei Wünſche ausſprechen: daß, ebenſo wie dies im erſten Jahrgang des „Humaniſtiſchen Gymnaſiums“ geſchehen, auch Nichtfachmänner ſich an der Diskuſſion über dieſe Fragen durch längere oder kürzere Artikel beteiligen möchten; und

daß in ſolchen Erörterungen auch weiterhin die entgegengeſetzten Anſichten, welche innerhalb des Kreiſes der Verteidiger des humaniſtiſchen Unterrichts ſich begegnen, zum Ausdruck kommen möchten, die Anſicht, welche ſtärkere Konzentration des Gymnaſialunterrichts auf die klaſſiſchen Sprachen wünſcht, und die, welche ſtärkerer Mitberückſichtigung anderer Unterrichtsgegenſtände das Wort redet. Eine ruhige Abwägung der Vorteile und Nachteile beider Wege ſcheint mir im Augenblick eine der wichtigſten Pflichten für die Freunde der humaniſtiſchen Gymnaſialbildung zu ſein.

Alle Anmeldungen neuer Mitglieder ſind gefälligſt an den Unterzeichneten zu ſenden, der den Druck eines vollſtändigen Mitgliederverzeichniſſes vorbereitet; alle Geldbeiträge dagegen an Herrn Stadtrat Dr. Lobſtein in Heidelberg.

Dr. Uhlig.

Abſchiedsgruß

an das alte Friedrich-Wilhelmsgymnaſium in Berlin

von Paul Heyſe.

Durch die Liebenswürdigkeit des Dichters iſt es uns geſtattet, folgendes Gedicht hier zum Abdruck zu bringen.

Mußt du nun auch, ehrwürd'ger Bau,
Der Zeiten Unbeſtand erfahren?
In deinen Mauern altersgrau
Soll keine Jugend mehr ſich ſchaaren?
Wohl hieß ſie höhnend dich den „Stall"
In junger Füllen Übermute;
Die Krippe doch kam ihr zu gute,
Und nun betrübt ſie dein Verfall.

Die Jüngſten kaum. Was kümmert's die,
Auf welcher Bank ſie lernend ſchwitzen?
In welchen Tiſch verſtohlen ſie
Die eignen werten Namen ſchnitzen?
Doch wer — wie liegt das nun ſo weit! —
Dort ſeinen eingrub zu den andern,
Sieht trauernd nun ins Feuer wandern
Die Chronik ſeiner Jugendzeit.

Wohl mocht' er oft, du altes Haus,
Die Stunden dumpf in dir verdehnen,
Ins Freie, Weite ſich hinaus
Zu ſchöner, grüner Weide ſehnen.

Doch nahm im Drang des Lebens dann
Mit Prüfungen von andrer Schwere
Das Schickſal ſtreng ihn in die Lehre,
Faßt ihn nach dir ein Heimweh an.

Da lenkt er wohl den Schritt einmal
Zur Koch- und Friedrichsſtraßen-Ecke,
Daß er im Abendſonnenſtrahl
Des Morgenrots Erinnerung wecke;
Und ſeinen Knaben an der Hand
Tritt er ins Haus, im Bann der Träume,
Und führt ihn durch die trauten Räume,
Ihm unvergeßlich wohlbekannt.

Auf dieſem Flur, ſo ſpricht er leis,
Sah'n Yrem wir vorüberſchwanken.
Das Griechiſch, das ich heut noch weiß,
Dem feinen Alten muß ich's danken.
Dort oben wohnte, den fürwahr
Unſterblich die „Brekiaden" [1]) machten;
Doch wie im Chor wir drüber lachten,
Er zwang uns, zu ihm aufzuſeh'n. .

Und ſieh, hier unten links im Haus,
War Schellbach heimiſch, unſer Beſter.
Mit Seufzen zog ich Wurzeln aus:
Die Liebe wurzelt immer feſter.
Und Heydemann — noch ſeh' ich ihn —
Wie wir Primaner ihn empfingen,
Ein Ständchen ſeiner Frau zu bringen,
Da neuvermählt er hier erſchien.

Und wenn im Hofe dichtbelaubt
Wir Knaben tummelten die Glieder,
Wie freundlich ſah das graue Haupt
Des Vater Ranke zu uns nieder!
Noch ruhte in des Schulrats Schoß
Die düſtre Überbürdungsfrage,
Selbſt die latein'ſche Aufſatzplage
Dünkt unſerm Leichtmut nicht zu groß.

[1]) „Brekiaden nannten wir die denkwürdigen Ausſprüche unſeres verehrten Profeſſors Breſemer, Ordinarius der Sekunda, der den Spitznamen Breke führte und an Katheder-blüten Unglaubliches leiſtete. Eine große Anzahl dieſer klaſſiſchen Apophthegmen iſt in den ſeit einigen Jahren erſchienenen Mitteilungen aus der Chronik des Friedrich-Wilhelms-Gymnaſiums veröffentlicht worden." P. H. brieflich.

Glücklich Geſchlecht! Noch war die Welt
Des dürren Nutzens euch verſchloſſen,
Noch hattet ihr den Sinn geſtellt
Auf Ferienluſt und Schülerpoſſen.
Doch ſchon begeiſtert' euch der Geiſt
Athens und Roms, ihm nachzuſtreben
Und auf gut Deutſch Beſcheid zu geben,
Was αἰὲν ἀριστεύειν heißt.

Und euer Griechiſch und Latein —
Iſt's euch im Feld zur Laſt geweſen?
Zogt in Paris ihr nicht mit ein,
Weil ihr von Salamis geleſen?
Und habt im Frieden dann geſäumt,
Das Leben rüſtig zu geſtalten,
Weil ihr im Wunderland der Alten
So ſchöne Jugendzeit verträumt?

Nun denn, ſo laßt in Zukunft auch
Dies Glück der Jugend nicht erſchüttern,
Vom Menſchheitsmorgen einen Hauch
Die Stirn ihr ahnungsvoll umwittern.
Wie bald wird ihrer Seele Schwung
Der Staub des Werktags niederzwingen,
Hat ſie nicht früh geſtählt die Schwingen
Im Äther der Begeiſterung.

Der Geiſt iſt ewig; wandelbar
Die Form, drin er der Welt erſchienen,
Und immer neue Prieſterſchar
Erſteht, dem höchſten Gut zu dienen.
So zieht denn andachtsfroh hinaus,
Und mögen gnäd'ge Götter walten,
Daß euch vergönnt ſei, feſtzuhalten
Am alten Geiſt im neuen Haus.

September 1890.

Die Zukunft des deutſchen Gymnaſiums. Von Heinrich v. Treitſchke.

Leipzig. Verlag von S. Hirzel. 1890. 81 S.

Es war ſehr zeitgemäß, daß Heinrich v. Treitſchke ſeine vor ſieben Jahren in den preußiſchen Jahrbüchern veröffentlichten Bemerkungen über unſere Gymnaſien, durch ein Nachwort vermehrt, jetzt in dem vorliegenden Büchlein über die Zukunft des deutſchen Gymnaſiums einem größeren Leſerkreiſe wieder zugänglich gemacht hat. Niemand kann ſagen, daß dieſem Mann ein tieferes Verſtändnis für das geiſtige Leben und die Bedürfniſſe unſerer Zeit und unſeres Volkes abgehe, und der Umſtand, daß er nicht zünftiger Schulmann iſt, hat ihm eine unbefangene Auffaſſung der Dinge eher erleichtert als erſchwert. Überdies kennt man ihn als einen Mann, der große Geſichtspunkte hat und es verſteht, dieſelben in packender, geiſtreicher Form zur Darſtellung zu bringen.

Treitſchke's Schrift zerfällt in zwei Teile; der erſte handelt von den Schwierigkeiten, mit denen die Gymnaſien in unſerer Zeit zu kämpfen haben, der zweite bezeichnet die Richtung, die ſie einzuſchlagen haben, wenn ſie weiter gedeihen ſollen.

Zunächſt wird über die zunehmende Verflachung unſeres geiſtigen Lebens Klage geführt. Man wendet ſich von dem ab, was Ruhe, Sammlung und Andacht des Geiſtes, was eine intenſive Hingabe der Gedanken fordert, alſo vor allem von dem, was als klaſſiſch zu bezeichnen iſt. Was die kurzlebige Tageslitteratur bietet, wird ebenſo gierig verſchlungen, wie es bald wieder verloren geht. Dieſe betrübende Thatſache auf weiteren Gebieten zu konſtatieren, wäre nicht ſchwer geweſen, zumal ein Blick auf unſere Theaterverhältniſſe hätte einen ſchlagenden Beleg dafür gegeben. Hier gilt es gegen den Strom zu ſchwimmen. „Eine Zeit, in der die Gefahr der Verflachung und der inneren Unſtätigkeit ſo groß iſt, wie in der Gegenwart, kann ihre Jugend gar nicht einfach genug erziehen. Sie ſoll ſie nicht vielerlei lernen laſſen, ſondern ihr die Rüſtigkeit des Leibes, die Friſche des Geiſtes, die Kraft zu ſelbſtändigem Denken ſtählen, ihren Geiſt an das gründliche Verſtändnis weniger, aber bleibender und echter Werke menſchlichen Schaffens gewöhnen und ihr ſo die Richtung auf das Ewige geben, damit ſie fähig werde, aus einem engen Kreiſe wohlgeſicherten Wiſſens durch eigene Arbeit allmählich hinauszuwachſen, den Gefahren der Zerſtauung und Verſandung, die im Weſen der modernen Bildung liegen, zu widerſtehen.“ (S. 12.)

Weiter iſt von den Bedrängniſſen die Rede, welche die auf den Univerſitäten ſich immer mehr entwickelnde Spezialforſchung den mit ihnen aufs engſte zuſammenhängenden Gymnaſien bereitet, inſofern dieſelbe namentlich das Umſichgreifen des Fachlehrerſyſtems begünſtigt. Dadurch geht die innere Einheit, der echte pädagogiſche Gemeinſinn verloren. Eine zu große Einſeitigkeit in der Ausbildung der Philologen verkümmert den Ertrag ihrer Leiſtungen als Gymnaſiallehrer. Dazu kommt der Einfluß, den die materielle Richtung unſerer Zeit auf die Lehrpläne ausgeübt hat. Alles das ſchädigt unſere Jugend nicht nur nach der Seite der Leiſtungen, ſondern auch nach der Seite des Charakters. Die Schulen ſtellen zu große Anforderungen an die häuslichen Arbeiten und hemmen ſo die freie Entwicklung der Individualität. Schließlich legt die übermäßige Verſchärfung der Exa-

mina den Lehrern leider faſt eine gewiſſe Nötigung auf, namentlich das Wiſſen der Schüler in bedenklicher Weiſe zu ſteigern. Kein Wunder, wenn durch alles das die Freudigkeit der Schüler herabgeſtimmt wird, wenn ſie ſchließlich mit Mißmut von ihrer Schule ſcheiden.

Was ſoll dieſen Übelſtänden gegenüber geſchehen? Die Antwort lautet: „die Gymnaſien müſſen wieder beſcheidener werden. Ihr Beruf iſt, die jungen Leute für die Universität vorzubereiten, aber für die ganze universitas literarum, die Naturwiſſenſchaften ſo gut wie die Geiſteswiſſenſchaften. Die wichtigſten Bildungsmittel für dieſen Zweck ſind außer dem Religionsunterrichte zuerſt das Leſen der alten Klaſſiker, dann die Mathemalik, an dritter Stelle der deutſche Aufſatz; allen anderen Schulfächern gebührt neben dieſen nur ein bedingter Wert.“ (S. 42—43.)

Für den Unterricht in den klaſſiſchen Sprachen wird zweierlei geltend gemacht. „Weil der Menſch nur durch die Sprache denkt, darum bietet ſtrenge ſprachliche Zucht das natürliche Mittel, ihn zum Denken zu erziehen; und weil er ein hiſtoriſches Weſen iſt, darum kann er an der Gedankenarbeit eines Zeitalters altüberlieferter Kultur nur dann mit hellem Bewußtſein teilnehmen, wenn er ihre geſchichtlichen Wurzeln einigermaßen kennt. Auf dieſen beiden einfachen Erwägungen beruht die Notwendigkeit des klaſſiſchen Unterrichtes, und ſie haben in dem Jahrhundert der Eiſenbahnen noch nicht das Mindeſte von ihrer überzeugenden Kraft verloren.“ (S. 44—45.) Als leitender Geſichtspunkt wird aufgeſtellt: das Überſetzen iſt die Blüte des Verſtändniſſes. Alle ſchriftlichen Übungen haben demſelben dienſtbar zu ſein.

Der Wert der mathematiſch-phyſikaliſchen Bildung wird voll anerkannt; ihre Beibehaltung wird als eine Lebensfrage für die Gymnaſien bezeichnet. Über ihre Stellung zu den Sprachen heißt es S. 48: „Die allumfaſſende Sprache beherrſcht einen ungleich größeren Kreis von Vorſtellungen als die Mathematik.“ Sehr ſchön iſt, was v. Treitſchke vom Arzte ſagt: „In unſeren heutigen Lebensverhältniſſen kommt vielleicht niemand dem Ideale harmoniſcher Menſchlichkeit ſo nahe, wie ein klaſſiſch gebildeter Arzt, der in ſeinem Berufe erfolgreich wirkt und zugleich der Bewegung des litterariſchen und künſtleriſchen Lebens mit Einſicht zu folgen vermag.“ (S. 50.)

Dem Unterricht im Deutſchen fällt insbeſondere die bedeutungsvolle und ſchwierige Aufgabe zu, der heilloſen Verwilderung entgegenzuarbeiten, die namentlich die Tagespreſſe verſchuldet hat. Der Verfaſſer hätte hier vielleicht der Gegner des Gymnaſiums Erwähnung thun können, die gern dem Latein einen großen Anteil an der Verſchlechterung unſerer Mutterſprache zuſchreiben. Wenn ſie zum Beweiſe dafür einige Latinismen anführen, die ſich bei den durch das Gymnaſium Gebildeten finden, ſo will das recht wenig ſagen gegenüber der ſegensreichen Wirkung, die das Latein dadurch ausübt, daß es in erſter Linie auf Einfachheit und Klarheit dringt, Eigenſchaften, die auf die deutſche Proſa ſchwerlich ſchädigend wirken können.

„Neben dieſen drei Hauptzweigen des Gymnaſialunterrichtes erſcheinen alle

anderen Fächer als Beiwerk, das teils beschnitten, teils beseitigt werden kann." (S. 56.) Von der Geschichte heißt es, die Mehrzahl der akademischen Vertreter derselben würde ihr Urteil dahin abgeben, daß auf den Gymnosien nicht zu wenig, sondern zu viel gelehrt werde. Von den drei Stunden könne eine ohne Schaden entbehrt werden. Als unnütze Lehrfächer werden philosophische Propädeutik und deutsche Litteraturgeschichte bezeichnet. Im Französischen soll man zufrieden sein, wenn der abgehende Primaner Prosa geläufig übersetzen könne.

Dies der wesentliche Inhalt der Auslassungen v. Treitschke's. Dieselben werden freudige Zustimmung nicht nur in den Kreisen der Gymnasiallehrer, sondern bei allen finden, welche die gedeihliche Weiterentwicklung des Gymnasiums wünschen. Ich unterlasse es, zur Empfehlung der hier angeführten Gesichtspunkte Weiteres hinzuzufügen. Treitschke, der sich selbst als einen Laien bezeichnet, hat durch die energische Hervorhebung derselben der Sache des Gymnasiums bessere Dienste geleistet, als mancher Fachmann, der über die Reform desselben geschrieben hat.

Aber einigen Widerspruch fordert doch Treitschke's Schrift heraus, und ich halte mich verpflichtet, demselben Ausdruck zu geben auch auf die Gefahr hin, daß man mich beschuldigt, pro domo zu sprechen. Man liest namentlich im Nachwort recht bittere Urteile über den heutigen Betrieb des Gymnasialunterrichtes, und, wie natürlich, werden die Lehrer für denselben in erster Linie verantwortlich gemacht. Dem gegenüber sei es erlaubt, darauf hinzuweisen, daß es sicherlich keine leichte Sache ist, über die gegenwärtigen Leistungen der Gymnasien im deutschen Reiche ein allgemein gültiges Urteil abzugeben. Treitschke hat das Gymnasium, die Kreuzschule in Dresden, Ostern 1851, also vor nahezu vierzig Jahren verlassen. Er gedenkt derselben mit treuer Anhänglichkeit. Alle wesentlichen Fächer waren namentlich in der obersten Klasse in berufenen Händen. Seitdem hat er dem Gymnasium ein warmes Interesse gewahrt und sicherlich auch reiche Gelegenheit gehabt, mannigfache Beobachtungen zu sammeln. Aber sollten dieselben nicht doch auch vom Zufall beeinflußt sein? Das, worüber am meisten gesprochen wird, ist nicht das Normale, das Vernünftige, das Selbstverständliche, das man doch, wenn man nicht Pessimist ist, als das Vorherrschende wird ansehen dürfen. Absonderlichkeiten, wie die S. 20 ff. erwähnten, sind ein viel pikanterer und deshalb nur zu sehr bevorzugter Gesprächsstoff. Kein Zweifel, daß es kaum eine mögliche Verkehrtheit giebt, die nicht auch thatsächlich in einem der leider zu zahlreichen Gymnasien vorkäme. Ist dies in anderen Sphären menschlicher Thätigkeit nicht auch der Fall? Aber inwiefern sind solche Verkehrtheiten typisch für die Unterrichtsweise einer ganzen Zeit? Diese Frage zu beantworten, werden wohl nur wenige die genügende Unterlage haben. Da aber unsere Zeit so geschäftig ist, alles ans Licht zu ziehen, was in den Mauern der Gymnasien Sonderbares vorkommt, so ist wohl die Mahnung nicht überflüssig, alledem gegenüber Kritik und Vorsicht walten zu lassen.

Die Vorwürfe, die insbesondere den Philologen gemacht werden, werden wesentlich mit auf den akademischen Betrieb ihrer Wissenschaft zurückgeführt. Und zuzugeben wird sein, daß aus dieser Wurzel manches Unkraut emporgeschossen ist, aber gewiß nicht soviel und nicht in so weitem Umfange, als v. Treitschke an-

nimmt. In allem Hauptſächlichen wird doch die akademiſche Vorbildung der Gymnaſiallehrer kaum eine Änderung erfahren dürfen. Möge wenigſtens nie eine Zeit kommen, in welcher der Gymnaſiallehrer direkt für ſein Amt zugerichtet wird! Möge es für ihn nie einen anderen Zugang zu demſelben geben, als den durch die Hallen der Wiſſenſchaft! Wir haben die Überzeugung: nur wer ſelbſt weiß, was Wiſſenſchaft iſt, kann den Weg zu ihr zeigen und ebnen. Die Examina für die Kandidaten des höheren Schulamtes gelten wohl nirgends für leicht. Das iſt ein großer Segen, das ſchreckt die Bequemen, die Banauſen ab. Thatſächlich rekrutieren ſich die, welche ſich dem Schulfache zuwenden, in der Regel aus den beſten Schülern, und wer nicht einen idealen Zug hat, wendet ſich nicht einer Laufbahn zu, die wohl mehr innere Befriedigung gewähren kann, wie viele andere, aber wenig mit äußerem Glanze umgeben iſt. Es iſt vollkommen richtig, daß zwiſchen dem akademiſchen Studium und der Schulpraxis eine tiefe Kluft gähnt, daß ein guter Philolog, ein guter Mathematiker noch kein verwendbarer Lehrer zu ſein braucht. Aber meiſtenteils iſt das doch der Fall und zwar deshalb der Fall, weil wohl niemand den Lehrerberuf wählt, der nicht Luſt und Liebe zum Unterrichten hat. Überdies hätte Treitſchke doch nicht unerwähnt laſſen ſollen, daß zur Ausfüllung der Kluft zwiſchen Univerſität und Gymnaſium gerade jetzt durch Erweiterung der Probezeit, durch Errichtung pädagogiſcher Seminare recht Weſentliches geſchehen iſt. Und wird dieſer Weg nur weiter verfolgt, ſo werden ſicherlich manche Klagen verſtummen.

Ein Vorwurf, der dem altſprachlichen Unterricht gemacht wird, iſt jedenfalls nicht in dem Umfange gerechtfertigt, in dem er ausgeſprochen wird. Die Fertigkeit im Leſen der alten Schriftſteller hat im ganzen nicht abgenommen, ſondern im Gegenteil eine weſentliche Steigerung erfahren. Es wäre doch auch geradezu wunderbar, wenn die neueren Regulative eine Einſchränkung der Übungen zu Gunſten der Lektüre anordneten und davon ein Erfolg nicht zu verſpüren wäre. Das Beobachtungsgebiet des Berichterſtatters iſt kein weites. Vielleicht iſt es ihm aber geſtattet, hinſichtlich der ſächſiſchen Gymnaſien zu erwähnen, daß die Prüfungskommiſſare, zu denen auch Univerſitätsprofeſſoren gehören, vielfach ihre Anerkennung nach dieſer Richtung rückhaltlos ausgeſprochen haben. Und Sachſen wird in dieſer Beziehung keinesfalls eine bloße Ausnahme ſein.

Auch eine andere Beſorgnis, die v. Treitſchke hegt, iſt nicht durchaus begründet. Daß der Beginn des Unterrichtes im Griechiſchen in die Untertertia verlegt iſt, hat demſelben keinen weſentlichen Abbruch gethan, zumal da die Stundenzahl entſprechend vermehrt worden iſt. Hier iſt die Beobachtung, die in engerem Kreiſe gemacht wird, ſchon inſofern beweiſend, als ſie die Möglichkeit konſtatiert, auch mit dieſer neuen Einrichtung das Erforderliche in wünſchenswerter Weiſe zu erreichen. Da der Untertertianer mehr ſprachliche Schulung und Verſtändnis und auch ein noch genügend friſches Gedächtnis mitbringt, ſo läßt ſich ſchon wieder einholen, was früher in Quarta geleiſtet wurde.

Und auch in einer mehr untergeordneten Frage wage ich von praktiſchen Geſichtspunkten aus einen Widerſpruch. Die Einführung der neuen Orthographie

war kein Mißgriff, ſondern eine Wohlthat für die Schule. Schon in früheren Zeiten iſt es mehrfach vorgekommen, daß der eine Lehrer, meiſt natürlich ohne das Bewußtſein einer Kolliſion mit ſeinem Kollegen, das für falſch erklärte, was der andere ſeinen Schülern mühſam beigebracht hatte. Dieſer Zwieſpalt nahm recht bedenkliche Dimenſionen an, als die orthographiſchen Fragen zu brennenden Tagesfragen wurden. Gewiſſenhafte Rektoren trafen Vereinbarungen, die nicht gerade leicht herbeizuführen waren, aber das konnten ſie nicht verhüten, daß die von anderen Schulen Kommenden umlernen mußten. Dieſer unnützen Quälerei iſt durch die Feſtſetzung der Orthographie ein Riegel vorgeſchoben. Und mag man auch in Einzelheiten abweichender Meinung ſein, der praktiſche Gewinn iſt handgreiflich.

Schließlich ſei noch der Einjährig-Freiwilligen gedacht, die in den Fragen des höheren Schulweſens ſoviel von ſich reden machen. Es wird vielleicht intereſſant ſein, zu erfahren, daß die ſächſiſchen Gymnaſien ſo gut wie nichts von den Notſtänden wiſſen, welche dieſelben anderwärts hervorrufen. Der Abgang nach dem erreichten Ziele der Unterſekunda iſt kaum ſtärker, als der Abgang aus anderen Klaſſen, nie ſo ſtark, wie der aus Quarta und Untertertia. An einer Überfüllung mit minderwertigem Schülermaterial leiden in Sachſen nur die Realgymnaſien, die mehrfach Parallelklaſſen bis zur Unterſekunda, aber einfache und zwar meiſt ſchwach beſuchte Oberklaſſen haben. Es iſt natürlich, daß den Bedürfniſſen derer, die nur den Berechtigungsſchein erlangen wollen, eine Realanſtalt mehr entſpricht, als das Gymnaſium. Die Schulen aber, welche dieſem die Mehrzahl ſolcher Schüler abnehmen, ſind die lateinloſen Realſchulen, die bald nach 1866 in allen mittleren, ja auch in kleineren Städten mit Unterſtützung der Regierung entſtanden. Zur Zeit hat Sachſen deren zwanzig; dazu kommen noch mehrere Privatſchulen dieſer Art.

Im Zuſammenhang damit iſt auch in Sachſen das Mißverhältnis zwiſchen denen, die mit dem Reifezeugnis die Schule verlaſſen, und denen, die vorher abgehen, kein ſo auffallend großes. Treitſchke giebt an, daß Bonnell 7536 Schüler aufgenommen, aber nur 1041 mit dem Reifezeugnis entlaſſen hat. Auf anderen Gymnaſien ſollen ſich dieſe Zahlen noch weit ungünſtiger ſtellen. Das Königl. Gymnaſium zu Dresden-Neuſtadt hat ſeit ſeiner Gründung Oſtern 1874 bis Oſtern 1890 1854 Schüler aufgenommen, 449 als reif entlaſſen. Es wird in dieſer Hinſicht ſchwerlich eine Ausnahmsſtellung unter den ſächſiſchen Gymnaſien einnehmen. Ob es übrigens richtig iſt, die Zahl der Aufgenommenen der Zahl der Abiturienten gegenüberzuſtellen, kann fraglich ſein; denn in der Zahl der Aufgenommenen iſt doch der derzeitige Schülerbeſtand mit inbegriffen, der ſeiner Zeit auch Abiturienten liefert. Ein korrekteres Bild erhält man wohl, wenn man die mit dem Reifezeugnis Abgegangenen denen gegenüberſtellt, die ohne dasſelbe die Schule verlaſſen haben. Nach einem fünfjährigen Durchſchnitt berechnet, ſtellt ſich für das genannte Gymnaſium die Sache ſo, daß 40% als reif, 60% vorher abgegangen ſind, daß aber von den letzteren 34% andere Gymnaſien beſuchen.

Im Anhang erwähnt Treitſchke das Verhältnis zwiſchen Gymnaſium und Realſchule und findet, daß der urſprüngliche Ausgangspunkt der letzteren, für die höheren

praktiſchen Berufsarten vorzubereiten, noch heute die Grundlage ihrer Entwicklung ſein müſſe. Sehr beifallswert iſt, was er gegen die Einheitsſchule ſagt. Wenn für dieſelbe der Geſichtspunkt von maßgebendem Einfluß ſein ſoll, daß die Schätzung im ſpäteren Leben von der Schule abhängt, die man beſucht hat, ſo muß man doch das Leben noch wenig kennen, namentlich nicht das Leben in größeren Städten. Unter Gebildeten gilt jeder ſoviel, als er aus ſich gemacht hat, namentlich aber wird die Art, wie er ſich giebt, auf ſeine Schätzung von Einfluß ſein. Gar mancher hat Gymnaſium und Univerſität durchgemacht und gilt nicht für ein Licht, ja er kann ſich der Mißachtung ausſetzen, wenn er ſeinen Poſten nicht ordentlich ausfüllt. Und gerade in unſerer Zeit der Blüte von Handel und Induſtrie haben ſich nicht wenige durch Intelligenz und Energie eine Stellung erkämpft, die ſie hochgeachtet erſcheinen läßt, obwohl ſie vielleicht nur aus einer Volksſchule hervorgegangen ſind. In größerer Geſellſchaft iſt es heutzutage ſehr gewagt aus der Ehre, die der eine oder der andere genießt, auf die Schule zu ſchließen, die ihn gebildet hat. Dagegen aber, daß jeder nach dem genommen wird, was er leiſtet und wie er ſich giebt, kann man vernünftigerweiſe nichts einwenden.

Treitſchke's Buch ſchließt mit dem Ausdruck einer Verſtimmung gegen das heutige Gymnaſium. Wir haben uns offen dazu bekannt, daß wir eine Reorganiſation deſſelben in der von ihm angegebenen Richtung für heilſam halten, wollen aber doch nicht unterlaſſen, auch das Gute anzuerkennen, das der jetzige Stand desſelben hat. Es iſt unzweifelhaft wohlgeeignet, brauchbare Durchſchnittsmenſchen zu bilden. Die Schule iſt gezwungen, manche an ſich gute Liebhaberei zu beſchneiden, ſie übt den Willen, auch manchen unangenehmen Forderungen mit einer gewiſſen Regelmäßigkeit nachzukommen. Dadurch wird ein pflichtgemäßes Verhalten großgezogen, das vielleicht ſchon für eine anſtändige Benutzung des von der Univerſität Gebotenen recht günſtig iſt und dem ſpäteren Beamten eine gute Gewöhnung mitgiebt. Das iſt für eine große Zahl von Menſchen und von Lebensſtellungen ſehr heilſam und nützlich. Aber freilich, das beſte, was der Mann leiſten kann, iſt es nicht; das geht aus einer ſtarken Perſönlichkeit und einer ſelbſtbewußten Individualität hervor, deren freie Entfaltung der gegenwärtige Schulbetrieb mehr hemmt, als ſteigert. Denn allerdings liegt ein nicht natürlicher Druck auf unſerer Jugend, wenn ſie die Arbeit, die man von ihr fordert, allzu ſehr als Pflicht empfindet. Man ſollte eher alles thun, was die Freudigkeit des Herzens, was den Schwung des Geiſtes fördert, was die Arbeit als Luſt, nicht als Laſt erſcheinen läßt.

Aber eine Verbitterung gegen die Schule braucht die gegenwärtige Geſtaltung derſelben trotz alledem noch nicht hervorzubringen. Dieſe läßt ſich wohl vermeiden, wenn die Rektoren ihren Ehrgeiz nicht darein ſetzen, durch das, was ihre Schule leiſtet, alle anderen zu überbieten, ſondern ſich mit der allerdings beſcheideneren, aber in jedem Sinne dankbareren Aufgabe begnügen, den ihnen anvertrauten Zöglingen zu einer harmoniſchen Durchbildung zu verhelfen, wie ſie ihrer Natur entſpricht. Kein Arzt geht darauf aus, der Länge des Leibes einen Zoll hinzuzufügen. Der Geiſt hat allerdings mehr Expanſivkraft, als der Körper, aber die Erziehungskünſtler, die ihn über ſeine natürliche Größe hinaustreiben, verdienen ſicherlich keine

Digitized by Google

Bewunderung. Und doch hinterlaſſen nicht wenige Examina den Eindruck, daß die Schüler mehr in ſich aufgenommen haben, als ihnen gedeiht. Schließlich aber ſollte ſich kein Lehrer damit begnügen, den Vorgeſetzten des Schülers zu ſpielen; ein herzliches Wohlwollen, eine teilnahmsvolle Hingabe, die ihn berechtigt, die Stellung eines älteren Freundes und Beraters zu beanſpruchen, ſollte das amtliche Verhältnis überall recht bald zu einem perſönlichen geſtalten.

Der Widerſpruch hat ſchließlich einen größeren Raum eingenommen, als die Zuſtimmung; aber er richtet ſich nie und nirgends gegen die prinzipielle Seite des Buches, welcher der Berichterſtatter die Bedeutung eines erlöſenden Wortes zuſchreiben möchte. Ja, er hofft, daß es dem Verfaſſer nicht unangenehm ſein werde, aus dem Mitgeteilten zu erſehen, daß das Gymnaſium doch nicht ſo allgemein hinter dem ihm geſteckten Ziele zurückbleibt, als er annimmt.

Dresden-Neuſtadt. M. Wohlrab.

Magnus Dalsjö: Lärarebildningen vid tyska universitet. Reseberättelse[1]). Stockholm, I. Haeggström 1888. 124 S.

Oberlehrer M. Dalsjö erſtattet in dem vorliegenden Buche der ſchwediſchen Regierung einen Bericht über eine Reiſe, die er im Auftrage derſelben im Sommer 1887 unternahm. Der Zweck der Reiſe war, an deutſchen Univerſitäten den Plan und die Art der akademiſchen Studien derjenigen kennen zu lernen, welche ſich zur Prüfung für das höhere Lehramt vorbereiten.

Verfaſſer hielt ſich zwölf Wochen in Deutſchland auf und machte ſeine Studien während dieſer Zeit teils in den Kultusminiſterien zu Berlin und Karlsruhe, teils an den Univerſitäten zu Bonn, Heidelberg, Marburg, Gießen und Göttingen.

Der vorliegende Bericht bietet dem Leſer ein ſehr reiches Material von Verordnungen und Reglementen. Zuerſt erwähnt der Verfaſſer die Forderungen in den Abiturientenprüfungen (S. 1—8).

Die treffliche Vorbildung, die der deutſche Student von dem Gymnaſium auf die Univerſität mitbringt, iſt nach der Anſicht des Verfaſſers die Haupturſache davon, daß die Univerſitätsſtudien kürzere Zeit in Deutſchland als in Schweden fordern. Obgleich dieſe Vorbildung nunmehr, nachdem die Vielleruerei zum Teil auch in das deutſche Gymnaſium Eingang gewonnen habe, nicht mehr ſo gründlich ſei wie früher, ſo ſei ſie doch im Vergleich mit derjenigen der ſchwediſchen Studenten gut. Noch immer gebe das deutſche Gymnaſium für die akademiſchen Studien eine hinreichende Grundlage, weil es noch ſeine Hauptfächer behalten habe und dieſe ſo betreibe, daß der Schüler ſchon da wirklich die Kunſt zu ſtudieren lerne und das Vermögen gewinne, ſich auch in neue Studien ſelbſt hineinzuarbeiten (S. 46).

---

[1]) „Die Lehrerbildung an deutſchen Univerſitäten. Reiſebericht“. Auch über die wiſſenſchaftliche Vorbildung unſerer Gymnaſiallehrer iſt in jüngſter Zeit manches über das richtige Maß hinausgehende Wort der Unzufriedenheit geſprochen worden. Gründliche Studien und Einführung in die wiſſenſchaftliche Forſchung gelten als die Urſachen pädagogiſcher Mißerfolge, wo die Schuld an pädagogiſchem Ungeſchick oder an mangelnder praktiſcher Vorbildung liegt. Dem gegenüber iſt es wohl intereſſant, eine anderslautende Stimme auch einmal aus dem Ausland zu vernehmen. U.

Dann giebt Verfaſſer über die Verordnungen für die Lehrerprüfungen in Preußen und anderen Staaten Auskunft (S. 8—20; 114—123), teilt etwas über die Anſichten mit, die über die neuerdings eingetretenen Änderungen von verſchiedenen Seiten geäußert worden ſind (S. 20—23), citiert das Zirkular des preußiſchen Miniſteriums an die philoſ. Fakultäten vom 5. Febr. 1887 (S. 23—30) und führt einige Punkte aus den Univerſitätsſtatuten an (S. 30—36).

In dem Kapitel über den akademiſchen Unterricht (S. 37—57) hebt er hervor, wie an den von ihm beſuchten Univerſitäten durch einleitende Vorleſungen für die Anfänger geſorgt ſei und welchen Wert man zum Zweck der Einführung in das Studium auf Beſprechung der wiſſenſchaftlichen Litteratur lege. Als Hauptvorzug des deutſchen Univerſitätsunterrichts nennt er neben ſeinem wiſſenſchaftlichen Charakter die für Studien und Charakterbildung ſo bedeutende enge perſönliche Berührung zwiſchen Dozenten und Studenten.

Den wiſſenſchaftlichen Seminaren widmet Verfaſſer eine ſehr ausführliche Darſtellung (S. 59—114). Er berichtet über ihre Entſtehung, ihr Ziel, ihre Arbeitsordnung, ihren Erfolg. Die Arbeit in ihnen habe auf ihn im Allgemeinen den beſten Eindruck gemacht, den Eindruck, daß ſie mit wiſſenſchaftlichem Eifer und geſundem pädagogiſchen Verſtand geleitet ſeien, und er erklärt ſeine Beiſtimmung zu der Äußerung des Franzoſen E. Dreifus-Briſac über die Bonner Seminare: je ne sais rien de plus remarquable ni de plus digne d'être imité (S. 62).

Verfaſſer behandelt in ſeinem Berichte nur die theoretiſche Ausbildung der angehenden Lehrer in Deutſchland. Seine Meinung über Zweck und Erfolg der in dieſer Richtung gehenden Univerſitätsſtudien bei uns drückt er S. 38 mit folgenden Worten aus: „Der Lehrer ſoll von der Univerſität an den Ort, wo er ſeine Thätigkeit haben wird, zwei wichtige Eigenſchaften mitbringen: 1) das Vermögen, auch auf einer höheren Stufe den Unterricht zu geben, die Schulſtudien von einem höheren Geſichtspunkte aus zu leiten und dadurch, daß er den Blick des Schülers erweitert und ſein Intereſſe belebt, ihn allmählig auf den Weg des Selbſtſtudiums hinzuführen, und 2) die Luſt, neben dem Schulunterricht der Entwickelung der Wiſſenſchaft zu folgen und nach Vermögen ſeinen Beitrag dazu zu geben. Dieſe beiden Eigenſchaften beſitzen, wie bekannt, die Gymnaſiallehrer in Deutſchland in höherem Grade und allgemeiner als in irgend einem anderen Lande."

Upſala. Dr. Enar Sahlin.

Die Reform des höheren Unterrichtsweſens in Württemberg.

Unter dieſer Überſchrift brachte der „Staatsanzeiger für Württemberg" vom 21. Dezember v. J. folgende Mitteilung:

Die im Anfang November eingeleiteten Verhandlungen wegen Reviſion der Lehrpläne der humaniſtiſchen Gymnaſien ſind, wie uns mitgeteilt wird, nunmehr zum Abſchluß gekommen. Nachdem ſich mit den hierauf bezüglichen Vorſchlägen ſowohl die zur Äußerung veranlaßten Vorſtände der beteiligten Anſtalten mit überwiegender Mehrheit als die Miniſterialabteilung für Gelehrten- und Realſchulen einverſtanden erklärt haben und nachdem mit Allerhöchſter Genehmigung Seiner Königlichen Majeſtät durch Miniſterialerlaß vom 16. Dezember d. J. der Miniſterialabteilung der Auftrag erteilt worden iſt, die entſprechenden Anordnungen zu treffen,

werden die Verfügungen derſelben in der nächſten Zeit den Vorſtänden der Gymnaſien zugehen. Die für die größeren und kleineren Lateinſchulen hieraus ſich ergebenden Anordnungen werden gleichfalls in Bälde getroffen werden. Wir ſind ermächtigt, den weſentlichen Teil dieſer Verfügungen zu veröffentlichen.

Der Beginn des Unterrichts im Lateiniſchen wird von Klaſſe I in die Klaſſe II[1]) verlegt, um den in das Gymnaſium im achten Lebensjahr eintretenden Schülern, welchen in der Mehrzahl noch die geiſtige Reife für das Erlernen des Lateiniſchen und zugleich die nötige Sicherheit in den Volksſchulfächern, im Leſen, Schreiben, Rechnen, fehlt, einen erweiterten Unterricht in dieſen Fächern erteilen zu können.

Dem Unterricht im Lateiniſchen werden in Klaſſe II bis VI 10 Stunden, in Klaſſe VII bis X 8 Stunden wöchentlich zugeteilt. Hierdurch wird die Geſamtzahl der bisher in den ſämtlichen Klaſſen wöchentlich auf den Unterricht des Lateiniſchen verwendeten Stunden von 102 (der Gymnaſien in Stuttgart) auf 82 vermindert.

Der Beginn des Griechiſchen wird von Klaſſe IV in Klaſſe V unter Beſchränkung der bisherigen in ſämtlichen Klaſſen zuſammen auf das Griechiſche verwendeten Wochenſtunden von 42 auf 40 Stunden verlegt, da der Beginn in IV. Klaſſe Anforderungen an die Schüler ſtellt, denen nur die beſſeren zu genügen im Stande ſind.

Zum Zweck der Befolgung der richtigen Lehrmethode im Lateiniſchen und Griechiſchen wird neue Anweiſung gegeben, insbeſondere die Behandlung der Grammatik in ein richtiges Verhältnis zu dem Leſen der Schriftſteller geſetzt und darauf hingewieſen werden, daß die Lehrer den Hauptzweck des Unterrichts in den alten Sprachen, die Schüler in die klaſſiſchen Bildungselemente und das antike Geiſtesleben einzuführen, ſtets im Auge zu behalten haben.

Durch die Verminderung der Geſamtzahl der bisher auf die alten Sprachen verwendeten Stunden (nach dem Lehrplan der Gymnaſien in Stuttgart um 22 Stunden) wird es ſodann ermöglicht, ohne die Geſamtzahl der für ſämtliche Klaſſen einer Anſtalt in einer Woche vorgeſchriebenen Unterrichtsſtunden zu erhöhen, den Fächern des Deutſchen, Franzöſiſchen, des Rechnens und der Mathematik, den Naturwiſſenſchaften (der Naturkunde und Phyſik) und dem Zeichnen mehr Stunden als bisher zu widmen und auf dieſe Weiſe ein ziemlich allgemein anerkanntes Bedürfnis zu befriedigen.

Die Geſamtzahl der bisher in den ſämtlichen Klaſſen der Gymnaſien in einer Woche verwendeten Unterrichtsſtunden wird für das Deutſche von 26 auf 28, für das Franzöſiſche von 16 auf 18, für Rechnen und Mathematik von 37 auf 39, für Naturwiſſenſchaften einſchließlich der Naturbeſchreibung von 10 auf 16 erhöht und ein obligatoriſcher Zeichenunterricht in Klaſſe IV bis VI mit zuſammen 7 Stunden neu eingeführt.

Bezüglich der übrigen Unterrichtsfächer wird die Stundenzahl nicht abgeändert, jedoch bei einzelnen derſelben wiederholt auf den richtigen Betrieb hingewieſen, insbeſondere bezüglich des Unterrichts in der Geſchichte die Fortführung derſelben bis in die neueſte Zeit und die beſondere Berückſichtigung der vaterländiſchen Geſchichte aufs Neue eingeſchärft.

Selbſtverſtändlich kann die Durchführung der hiernach geänderten Lehrpläne erſt mit Beginn des nächſten Schuljahrs in Ausſicht genommen werden. Bezüglich der Hausaufgaben iſt beſtimmt, daß durch Änderung in den Lehrplänen unter keinen Umſtänden eine Vermehrung der Hausaufgaben über die denſelben durch die beſtehenden Vorſchriften gezogenen Grenzen hinaus, deren Einhaltung die Anſtaltsvorſtände zu überwachen haben, herbeigeführt werden darf.

Inſoweit als durch dieſe vielſeitig geforderte, auch von den Vertretern der humaniſtiſchen Bildung gebilligte Einſchränkung der für den Unterricht in den alten Sprachen beſtimmten Zeit eine Erweiterung des Unterrichts in den andern Fächern ohne Vermehrung der Geſamtzahl der Unterrichtsſtunden und ohne die Grundlagen der humaniſtiſchen Bildung zu verlaſſen, ermöglicht wurde, werden die Änderungen kaum einem Widerſpruch begegnen, wie dieſelben auch den Wünſchen entgegenkommen, welche die naturwiſſenſchaftliche Fakultät in Tübingen in ei-

[1]) I = Septima, II = Sexta, III = Quinta, IV = Quarta, V = Untertertia, VI = Obertertia, VII = Unterſekunda, VIII = Oberſekunda, IX = Unterprima, X = Oberprima.

ner in den letzten Tagen des November dem Kultminister übergebenen Denkschrift ausgesprochen hat. Andererseits konnte in der gegenwärtigen Bewegung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens kein genügender Grund gefunden werden, diese Änderung in den Lehrplänen der humanistischen Gymnasien auf der Grundlage der in Württemberg bestehenden Scheidung der humanistischen von den realistischen Lehranstalten länger zu verschieben. In dem Kampfe für und gegen die humanistischen Gymnasien, welcher zur Zeit in der Tagespresse, wie in Streitschriften, Versammlungen, Petitionen und Kundgebungen aller Art geführt wird, finden die Grundlagen der humanistischen Gymnasialbildung, wie sie von sachverständiger Seite lebhaft verteidigt werden, auch außerhalb des Kreises der humanistischen Lehrer eine kräftige, nicht zu unterschätzende Vertretung von Seiten der Presse und der öffentlichen Meinung. Jedenfalls haben die Erörterungen bis jetzt nicht zu einem Ergebnis geführt, welches einen sicheren Anhaltspunkt oder auch nur einen genügenden Anlaß zu einer tiefer greifenden Reform auf diesem Gebiete des Unterrichts abgeben würde. Der Versuch einer grundsätzlichen Reform der bestehenden Einrichtung der mittleren Lehranstalten würde daher ganz abgesehen von den sachlichen Bedenken hiegegen unter allen Umständen als verfrüht zu betrachten sein. Auf eine teilweise Revision der Lehrpläne der humanistischen Gymnasien konnte sich die Württembergische Unterrichtsverwaltung zur Zeit um so beruhigter beschränken, als nach den Ergebnissen der Berliner Konferenz von Schulmännern, soweit sie aus den öffentlichen Blättern zu entnehmen sind, eine Annäherung an die in Württemberg bestehenden Einrichtungen wahrscheinlicher ist, als die weitere Entfernung von denselben. Die Mehrheit der Konferenz hat sich gegen die Belastung der preußischen Realschulen mit einem obligatorischen Unterricht im Lateinischen und für die grundsätzliche Beibehaltung von nur zwei Arten höherer Schulen, Gymnasien und lateinlose Realschulen, ausgesprochen. In Württemberg besteht diese Zweiteilung, da abgesehen von den zwei mit den Preußischen sog. Realgymnasien nicht auf eine Linie zu stellenden Realgymnasien in Stuttgart und Ulm der Unterricht in der lateinischen Sprache als obligatorischer Unterrichtsgegenstand keinen Eingang in die Realschulen gefunden hat. Ebenso kennt das Württembergische humanistische Gymnasium den lateinischen Aufsatz überhaupt nicht, welchen „als Zielleistung" die preußische Konferenz beseitigt wissen will. Endlich ist in Württemberg das Klassenlehrersystem die Regel, für welches sich den öffentlichen Blättern zufolge die Kommission gleichfalls aus Anlaß der Behandlung der Maßregeln gegen Überbürdung durch Hausaufgaben im Gegensatz zu dem Fachlehrersystem ausgesprochen hat. Was auch im Übrigen die Ergebnisse der Reformbewegung sein mögen, unter allen Umständen wird durch die neuesten Verfügungen soviel erreicht, daß die dringenden Verbesserungen der Lehrpläne, bezüglich welcher eine gewisse Übereinstimmung erzielt ist, zur Ausführung kommen und der weitere Verlauf der Reformfrage abgewartet werden kann. Indem sodann durch die neuen Verfügungen die Lehrpläne der Württembergischen Gymnasien, welche bisher in einzelnen Lehrfächern, namentlich der Mathematik, eine große Mannigfaltigkeit aufweisen, einheitlicher gestaltet und im wesentlichen den Lehrplänen der Mehrzahl der Gymnasien der andern deutschen Staaten gleich geordnet werden, wird hiemit auch der bisher von den Lehrern und den beteiligten Eltern lebhaft empfundene Übelstand, welcher sich bei der Versetzung von Schülern von der einen in die andere Anstatt aus der Verschiedenheit der Lehrpläne ergeben hat, beseitigt.

Den Inhalt des vorstehenden Artikels findet man zum größten Teil wieder in dem Schreiben des Königl. Württemb. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens an die Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen vom 16. Dez. 1890, welches Schreiben jetzt veröffentlicht ist als Anhang zu dem „Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Feb. 1891".

Aus diesem Lehrplan entnehmen wir zunächst die Übersicht über die in den einzelnen Klassen den obligatorischen Unterrichtsgegenständen zugewiesenen Lehrstunden. In Klammern sind beigesetzt die bisher für die Gymnasien in Stuttgart geltenden Zahlen, soweit dieselben von der Neuordnung abweichen.

	I	II (VI)	III (V)	IV (IV)	V (U.III.)	VI (O.III.)	VII (U.II.)	VIII (O.II.)	IX (U. I.)	X (O. I.)	In 10 Jahren	In II-X.
Religion .	3	2 (3)	2 (3)	2	2	2	2	2	2	2	21 (23)	18 (20)
Deutsch . .	8 (3)	3	3	2	2	2	2	2	3 (2)	3 (2)	30 (23)	22 (20)
Latein . .	— (12)	10 (12)	10 (12)	10 (11)	10 (11)	10 (12)	8	8 (8½)	8	7 (8)	81 (102½)	81 (90½)
Griechisch .	—	—	—	— (6)	7 (6)	7 (6)	7 (6)	7 (6)	6	6	40 (42)	40 (42)
Französisch	—	—	—	4 (0)	2 (3)	2 (3)	3	3	2	2	18 (16)	18 (16)
Geschichte u. Geographie	—	1	3	3	3	3	3	4	2 (4)	2	24 (26)	24 (26)
Rechnen und Mathematik	6 (4)	4	4	3	3 (2)	3 (2)	4 (4½)	4	4	4 (3)	39 (34½)	33 (30½)
Naturlehre	2	2 (1)	2 (0)	2 (0)	—	—	—	—	— (2½)	— (2½)	8	6
Physik . .	—	—	—	—	—	—	2 (0)	2 (0)	2 (1)	2	8 (3)	8 (3)
Philos. Prop.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Schönschreib.	3 (2)	2	1 (2)	1	— (1)	—	—	—	—	—	7 (8)	4 (6)
Singen . .	—	1	1	1	1	—	—	—	—	—	4	4
Geom. Zeich.	—	—	—	1 (0)	—	—	—	—	—	—	1 (0)	1 (0)
Freihandzeichnen.	—	—	—	2 (0)	2 (0)	2 (0)	—	—	—	—	6 (0)	6 (0)
Turnen . .	—	—	2 (2½)	2 (2½)	2 (2½)	2 (2½)	2	2	2	2	16 (18)	16 (18)
Summa	22 (26)	25 (27)	28 (30½)	33 (31½)	34 (33½)	33 (32½)	33 (30½)	34 (31½)	31 (33½)	32 (33½)	305 (310)	283 (284)
ohne Turnen	22 (26)	25 (27)	26 (28)	31 (29)	32 (31)	31 (30)	31 (28½)	32 (29½)	29 (31½)	30 (31½)	289 (292)	267 (266)

Die Verteilung der Stunden zwischen Geographie und Geschichte siehe unten.
Das Turnen hatte an den Stuttgarter Gymnasien bisher 2—3 St. wöchentlich.

Freihandzeichenunterricht erhielten bisher Klasse IV—X in 2 wöchentlichen Stunden, aber an den meisten Gymnasien als fakultativen Lehrgegenstand; in gleicher Weise geometrisches Zeichnen die VII in 1 Stunde.

Ferner teilen wir aus dem neuen „Lehrplan für die Gymnasien W." Folgendes mit:

Deutsch.

In der achten Klasse sind die Schüler in die Litteratur des Mittelalters durch das Lesen ausgewählter Stücke aus den Nibelungen nach dem Grundtexte einzuführen, so daß für die beiden folgenden Klassen Zeit zu ausgiebiger Behandlung der neueren Litteratur übrig bleibt, welche jedenfalls bis zu Göthe's Tod fortzuführen ist. Auf Grund der bei den Abiturientenprüfungen gemachten Erfahrungen aber muß auf das Entschiedenste betont werden, daß als Ziel des gesamten deutschen Unterrichts neben der Bildung des Geschmacks und der Schärfe des Urteils Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache anzustreben ist.

An der ersten Gymnasialklasse ist neben der Übung im richtigen, geläufigen, ausdrucksvollen Lesen, in der Rechtschreibung, im Auswendiglernen und Hersagen kleinerer passender Gedichte die Terminologie der lateinischen Formenlehre als Vorbereitung für den Lateinunterricht, sowie die Flexion des deutschen Hauptworts und Zeitworts einzuüben, während in den folgenden Klassen im Zusammenhange mit dem lateinischen Unterricht und unter Berücksichtigung desselben die Schüler in die Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Formenlehre und Syntax einzuführen und zugleich die Übungen im Lesen, Rechtschreiben und Deklamieren fortzusetzen sind. Im übrigen hat der rein grammatische Unterricht gegenüber dem Gebrauch des Lesebuchs zurückzutreten. Aus letzterem sind geeignete Stücke zur Lektüre auszuwählen und sprachlich und sachlich zu erläutern. Dabei ist auf richtige Betonung und deutliche Aussprache beim Lesen besonders zu achten. Überhaupt sind die Schüler nicht bloß in den für das Deutsche bestimmten Stunden, sondern auch bei der Behandlung der übrigen Lehrfächer anzuhalten, bei allem, was sie sprechen, sich richtig auszudrücken und bei der Beantwortung von Fragen die Antwort in der Form eines vollständigen, wohlgeordneten Satzes zu geben, abgesehen von den Fällen, in welchen schon durch die Form der Frage eine kürzere Antwort sich von selbst ergiebt.

Latein.

Von der Verschiebung des Anfangs des Lateinunterrichts nach der II Kl. (Sexta) wird erwartet, daß den Schülern bei größerer geistiger Reife und größerer Sicherheit in den Elementarfächern die lateinische Lernarbeit in Kl. II erleichtert und damit die Freudigkeit des Lernens erhöht und der Erfolg des Unterrichts gesteigert werde.[1]) Über den Betrieb des Lateinischen aber werden folgende Weisungen gegeben:

Gegenüber dem Unterrichtsbetrieb der noch da und dort, sogar an Oberklassen, in einseitiger Weise auf die grammatische und stilistische Schulung den Hauptwert legt und den Schriftsteller nur als Substrat für Einübung von Grammatikregeln und als Fundstätte für die Komposition behandelt, muß mit aller Entschiedenheit darauf hingewiesen werden, daß im Lateinischen und in analoger Weise auch im Griechischen die Behandlung der Grammatik in ein richtiges Verhältnis zur Lektüre zu setzen ist. Wenn der Hauptwert des Erlernens der beiden klassischen Sprachen darin besteht, daß die Jugend an der Hand der Lektüre in den Geist und das Kulturleben der antiken Welt eingeführt wird, so hat insbesondere an den Oberklassen gegenüber der Exposition die Behandlung der Grammatik und der Betrieb der Kompositian zurückzutreten und es ist letztere vorherrschend unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung der grammatischen Sicherheit und erst in zweiter Linie als Übung in der stilistischen Gewandheit zu behandeln.

---

[1]) Näher eingehen werde ich auf die Motivierung dieser Verschiebung in meinem Aufsatz über die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. U.

Was aber speziell den grammatischen Unterricht betrifft, so werden die Lehrer an den Unterklassen in Formenlehre und Syntax nur die wesentlichsten Dinge zu behandeln haben und nicht durch grammatische und synonymische Subtilitäten den Schülern das Lerngeschäft erschweren. So gewiß von jedem Lehrer des Lateinischen und Griechischen verlangt werden muß, daß er mit den Fortschritten der grammatischen Wissenschaft der beiden klassischen Sprachen, den sprachvergleichenden Ergebnissen in der Formenlehre und der historischen Entwicklung und den feineren sprachwissenschaftlichen Beobachtungen auf dem Gebiete der Syntax vertraut sei, so entschieden verfehlt wäre es, wenn die Schüler in diese Spezialitäten eingeführt würden. Es liegt beim Unterricht im Lateinischen und Griechischen die Gefahr sehr nahe, namentlich auch bei jüngeren strebsamen Lehrern, daß sie ihre Schüler unter dem Gesichtspunkt der Heranbildung zu philologischen Lehrern behandeln, während es sich doch nur um die Vermittlung und Mitteilung der klassischen Bildungselemente und die Erschließung des antiken Geisteslebens handelt. Hiezu aber dient vor allem eine anregende, geschmackvolle, Inhalt und Form gleichmäßig berücksichtigende, möglichst ausgiebige, der Bildungsstufe der Schüler angemessene Behandlung der Schriftsteller. Zu vermeiden sind hiebei alle nicht unmittelbar zum Verständnis des Textes erforderlichen grammatischen, synonymischen und lexikalischen Erörterungen, besonders aber das zeitraubende, geisttötende, die Handschriften verderbende Diktieren von Anmerkungen und Übersetzungen. Dagegen ist von ganz besonderer Wirkung eine von dem Lehrer mündlich gegebene, wohl vorbereitete, in gewähltem Deutsch gehaltene, mit dem Grundtext sich deckende Übersetzung des gelesenen Abschnitts des Schriftstellers.

Um sodann der Jugend das Kulturleben der antiken Welt, aus welchem die klassischen Schriftwerke hervorgegangen sind, und welches daher zum vollen Verständnis der Schriftsteller unentbehrlich ist, zu lebendiger Anschauung zu bringen, sind bei gegebener Veranlassung die wichtigsten Erscheinungen desselben, wie Religion, Kunst, öffentliches und Privatleben der Griechen und Römer, in zusammenhängender Besprechung und unter Vorzeigung passender Anschauungsmittel den Schülern vorzuführen. In diese Aufgabe haben sich die philologischen Hauptlehrer an den Oberklassen in geeigneter Weise zu teilen.

Bei der lateinischen Komposition aber, welche bis zur Klasse X beizubehalten ist, wird schon an den mittleren Klassen darauf zu achten sein, daß den Schülern einerseits Übersetzungsstücke geboten werden, welche durch ihren Inhalt das Interesse derselben anzuregen geeignet sind, andererseits aber für die Übertragung in die lateinische Sprache keine zu großen Schwierigkeiten bieten.

Bei der Verteilung des lateinischen Unterrichtsstoffes fällt auf Sexta die regelmäßige Formenlehre bis zu den deponentia einschließlich, auf Obertertia Wiederholung der gesamten Syntax mit besonderer Berücksichtigung der Moduslehre. Als lateinische Lektüre ist für Quarta bestimmt Nepos oder ein geeignetes Lesebuch, für Untertertia Nepos, L'Homond viri illustres, Cäsars gallischer Krieg, eine poetische Chrestomathie, für Obertertia Cäsars gallischer Krieg, bezw. Livius oder Cicero (Auswahl von Jordan) und eine poetische Chrestomathie. Bezüglich der in den Oberklassen zu lesenden Schriftsteller bleibt es bei der seitherigen Übung. — Durch sämtliche Klassen sollen regelmäßig fortlaufende mündliche und schriftliche Kompositionsübungen gehen.

Griechisch.

Da der Beginn des Griechischen in Klasse IV nach den bisherigen Erfahrungen Anforderungen an die Schüler stellt, denen in der Regel nur die besseren zu genügen imstande sind, so wird derselbe unter Beschränkung der bisher im ganzen auf das Griechische verwendeten Wochenstunden von 42 auf 40 in die Klasse V verlegt. Hiedurch wird nicht nur die Einführung von einer Stunde Linearzeichnen und zwei Stunden Freihandzeichnen an Klasse IV, sondern auch der Beginn des Französischen an dieser Klasse ermöglicht.

Bei der Erlernung und Einübung der griechischen Formenlehre ist sobald als möglich auch die Einführung der Schüler in die Hauptregeln der griechischen Syntax ins Auge zu fassen,

auf deren feste Einprägung sich die Kompositionsübungen zu beschränken haben. An den Oberklassen tritt die Lektüre der griechischen Schriftsteller in den Vordergrund, welche bei richtiger und ausgiebiger Behandlung jederzeit ihre Anziehungskraft auf die Jugend ausüben werden. Hier gilt es nach mehr als bei der Lektüre der römischen Klassiker grammatische und stilistische Bemerkungen auf das geringste Maß zu beschränken und dagegen den Inhalt des Gelesenen zu seinem vollen Rechte kommen zu lassen. An den beiden obersten Klassen haben schriftliche Expositionen aus den griechischen Klassikern mit schriftlichen Kompositionsübungen abzuwechseln.

Bezüglich der Verteilung des Unterrichtsstoffes wird bemerkt, daß in der Untertertia die regelmäßige Formenlehre mit Ausschluß der Verba auf μι zu erlernen ist. Für Obertertia sind angesetzt die Absolvierung der attischen Formenlehre, Kasuslehre, im zweiten Halbjahr Exposition leichterer Stücke der Chrestomathie. Für Untersekunda die Chrestomathie und im zweiten Halbjahre Xenophon's Anabasis und Homer's Odyssee; Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre. Für Obersekunda: Abschluß der hauptsächlichsten Lehren der Syntax; Xenophon (Lysias), Herodot, Homer's Odyssee. Für Unterprima: leichtere platonische Dialoge, Demosthenes, leichtere Abschnitte von Thukydides, Ilias, Sophokles (Euripides). Für Oberprima: Demosthenes, Plato, Thukydides, Sophokles (Äschylus). Endlich ist bemerkt, daß für die Privatlektüre sich durch alle Oberklassen Homer empfehle; jeder Abiturient solle die Odyssee vollständig, die Ilias in ihren hauptsächlichsten Partien gelesen haben.

Sehr wichtig für den griechischen Unterricht ist auch, daß nach einer Bestimmung unter „Schönschreiben" in Quarta der Schreibunterricht vom zweiten Halbjahr an sich auch auf Einübung der griechischen Schrift zu erstrecken hat.

Französisch.

Die zeitigere Einführung in diese für die bürgerlichen Verhältnisse und den litterarischen Verkehr wichtige Sprache bedarf keiner weiteren Begründung. Maßgebend ist hiebei auch die Rücksicht auf die nach Absolvierung der Klasse VII austretenden Schüler, welche bei einer ausgiebigeren Behandlung des französischen Unterrichts an den Klassen IV bis VII jedenfalls soweit gefördert werden können, daß sie französische Schriftwerke von nicht erheblicher Schwierigkeit zu lesen und zu verstehen imstande sind. Wenn bei der auf den französischen Unterricht während des Gymnasialkurses im ganzen verwandten Zeit darauf verzichtet werden muß, Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauch dieser Sprache zu erreichen, so wird doch neben der Befestigung in der Orthographie und der Grammatik die Gewöhnung des Ohrs der Schüler an das fremde Idiom sich erzielen lassen. Dies wird der Fall sein, wenn der Lehrer auf allen Stufen des Unterrichts bei Besprechung und Wiederholung des Inhalts des gelesenen Stoffes sich der französischen Sprache bedient und auch die Schüler dazu anhält, den Inhalt des Gelesenen in französischer Sprache zu reproduzieren. Zum Zweck der raschen und sicheren Auffassung des französisch Gesprochenen sind regelmäßig von Zeit zu Zeit französische Diktate zu geben. Die französische Lektüre, welche von Klasse VIII an in den Vordergrund tritt, soll in geordneter Stufenfolge von den Stücken der klassischen Litteratur des 17. und 18. Jahrhunderts zu den Erzeugnissen der neueren und neuesten Litteratur fortschreiten.

Bei der Verteilung des Unterrichtsstoffes fällt die Formenlehre auf Quarta und Untertertia, die Syntax auf Obertertia bis Obersekunda. Eine Chrestomathie wird gelesen in Untertertia bis Obersekunda.

Geschichte.

Hier wird auf frühere Erlasse verwiesen und insbesondere bemerkt, daß gemäß den Bestimmungen vom 16. Febr. 1871 der Unterricht bis zu den großen Ereignissen der Jahre 1870 und 71 fortzuführen ist, welche den Schülern verständlich und eindringlich zu machen jeder Lehrer der Geschichte sich bestreben werde.

Digitized by Google

Bei Verteilung des Stoffes fallen auf Quinta (2 St.) die morgenländiſchen Völker, die griechiſche Geſchichte bis 500 v. Chr. und die römiſche Königszeit; auf Quarta (2 St.) die griechiſche Geſchichte von 500 bis 323, die römiſche von 510 bis 30 v. Chr.; auf Untertertia (1½ St.) die römiſche Kaiſergeſchichte und die mittelalterliche Geſchichte bis 1517; auf Obertertia (1½ St.) die deutſche Geſchichte von 1517 bis 1871 und eine Überſicht über die württembergiſche Geſchichte; auf Unterſekunda (3 St. im W., 1 im S.) die alte Geſchichte bis 44 v. Chr.; auf Oberſekunda (2 St.) die römiſche Geſchichte von 44 an und die des Mittelalters bis 1492, bezw. 1517; auf Unterprima (2 St.) die neuere Geſchichte bis 1700; auf Oberprima (2 St.) die neuere und neuſte bis 1871.

Geographie.

Neben der Bekanntſchaft mit den Grundlehren der mathematiſchen Geographie und einer überſichtlichen Kenntnis der wichtigſten topiſchen Verhältniſſe und der politiſchen Einteilung der Erdoberfläche iſt hauptſächlich eine eingehendere Kenntnis von Mitteleuropa in beiden Beziehungen als Ziel des geographiſchen Unterrichts feſtzuhalten. An den beiden oberſten Klaſſen, an welchen kein beſonderer Unterricht in der Geographie erteilt wird, haben die Lehrer darauf zu achten, daß beim Leſen der Schriftſteller und beſonders beim Vortrag der Geſchichte, bei welchem überhaupt nähere Kenntnis des jeweiligen Schauplatzes der Begebenheiten Vorausſetzung iſt, die geographiſchen Kenntniſſe den Schülern gegenwärtig erhalten werden. Im übrigen iſt wie im Geſchichtsunterricht, ſo auch im Geographieunterricht eine Überladung der Schüler mit Zahlen und Namen zu vermeiden; es ſind deshalb die Gedächtnisaufgaben auf das Weſentliche und Notwendige zu beſchränken. Die mathematiſche Geographie bleibt der Klaſſe X vorbehalten.

Sexta (1 St.): Die nötigen geographiſchen Vorkenntniſſe, Heimatort und Umgebung. Württemberg. — Quinta (1 St): Überſicht über die 5 Weltmeere und 5 Weltteile. — Quarta (1 St.): Phyſikaliſche Geographie von Mitteleuropa und politiſche Geographie des deutſchen Reichs. — Untertertia (1½ St.): Die außerdeutſchen Länder Europas. — Obertertia (1½ St.): Das Wichtigſte aus der mathematiſchen Geographie; phyſikaliſche und politiſche Geographie der außereuropäiſchen Weltteile. — Unterſekunda (2 St. im Sommerhalbjahr): Allgem. Erdkunde (Pütz, Lehrbuch der vergl. Erdbeſchreibung, Abſchn. B. C. D.) und Überſicht über die 5 Weltmeere und die 5 Weltteile. — Oberſekunda (2 St.): Geographie der einzelnen Länder mit ausführlicherer Behandlung von Europa und Deutſchland.

Rechnen und Mathematik.

Im Betrieb der Mathematik, für welche an den Oberklaſſen je 4 Wochenſtunden beſtimmt ſind, wird inſofern keine Änderung eintreten, als ihm dasſelbe Ziel wie bisher zugewieſen wird. An Klaſſe X iſt eine der vier Wochenſtunden der mathematiſchen Geographie zuzuwenden. Dagegen wird ein Teil des bisherigen mathematiſchen Penſums den Mittelklaſſen zugewieſen, was auf den Unterrichtsgang in dieſem Fache von entſchiedenem Einfluß iſt, ſofern derſelbe in den Elementen gegenüber der bisherigen Behandlungsweiſe langſamer, dagegen die Einübung des Gelernten ausgiebiger wird, wobei auf die ſchwächeren Schüler mehr Rückſicht genommen werden kann als bisher.

An den unteren Klaſſen iſt Gewandtheit und Sicherheit im Zahlenrechnen und in der Anwendung desſelben auf die gewöhnlichen Verhältniſſe des praktiſchen Lebens zu erzielen. Die Behandlung der bürgerlichen Rechnungsarten aber, denen in manchen Rechenbüchern und Aufgabenſammlungen ein zu großer Umfang eingeräumt iſt, hat ſich von allen Künſteleien fernzuhalten und nur das unmittelbare Bedürfnis des geſchäftlichen Verkehrs zu berückſichtigen.

Verteilung des Unterrichtsſtoffes. Sexta: Einübung der vier Spezies mit benannten Zahlen und des Maß-, Münz- und Gewichtsſyſtems. Vorbereitung der Bruchrechnung. — Quinta: Die gemeinen und die Dezimalbrüche. Einfache Schluß-

rechnung. — Quarta: Prozent-, Zins-, Gesellschafts-, Teilungs-, Mischungsrechnung. Dazu im Sommer in 1 Stunde geometrisches Zeichnen leichter Konstruktionsübungen als Vorbereitung für den geometrischen Unterricht. — Untertertia: Algebra (1½ St.): die 4 Spezies mit Buchstaben; Geometrie mit geom. Zeichnen (1½ St.): bis zur Kongruenz der Dreiecke einschl. — Obertertia: Algebra (1½ St.): lineare Gleichungen mit einer Unbekannten. Potenzen mit ganzen Exponenten; Geometrie (1½ St.): Parallelogramme, Übungen im methodischen Lösen von Konstruktionsaufgaben. — Untersekunda: Algebra (2 St.): lineare Gleichungen mit 2 und mehr Unbekannten, ausführlichere Lehre von den Verhältnissen und Proportionen, Lehre von den Wurzeln; Geometrie (2 St.): Kreis, reguläre Polygone, Gleichheit der Figuren. — Obersekunda: Algebra (2 St.): Bruchpotenzen, imaginäre Größen, quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten und leichte quadratische Gleichungen mit zwei Unbekannten, Logarithmen, schwierigere lineare Textgleichungen mit einer Unbekannten; Geometrie (2 St.): Proportionalität der Linien, Ähnlichkeit und Ausmessung der Figuren. Mit besonders befähigten Klassen Einiges über Anwendung der Algebra auf geometrische Probleme und über metrische Relationen am Dreieck und Kreise. — Unterprima: Algebra (1 St.): Quadratische Gleichungen mit zwei und mehr Unbekannten, Exponentialgleichungen, arithmetrische und geometrische Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung; Trigonometrie und Stereometrie (3 St.): ebene Trigonometrie, Grade und Ebenen im Raum, die krummen Flächen. — Oberprima: Algebra (1 St.): diophantische Gleichungen, Kettenbrüche; Geometrie und Trigonometrie (1 St.): Repetitionen und schwierigere Übungsaufgaben; Stereometrie (1 St.): Polyeder und Umdrehungskörper mit Übungen, besonders über Körperberechnung; mathematische Geographie und populäre Astronomie (1 St.).

Naturbeschreibung.

Der Unterricht hat sich auf Zootogie und Botanik zu beschränken. Dabei wird es sich weniger um eine systematische, erschöpfende Behandtung des Unterrichtsstoffs handeln, als um eine Anleitung der Schüler zur Beobachtung und Beschreibung einzelner Naturkörper und um die Einführung in das Verständnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze des Tier- und Pflanzenlebens. Die Mineratogie ist den Oberklassen vorzubehalten.

Auf das Sommerhalbjahr ist in allen 4 Klassen Botanik zu legen. Auf Sexta fallen (neben Übungen im Beschreiben lebender Pflanzen) die Erläuterungen der morphologischen Grundbegriffe; auf Quinta die Kenntnis des Linné'schen Systems und einiger der wichtigsten natürlichen Pflanzenfamilien; auf Quarta die genauere Kenntnis besonders wichtiger Gewächse (der einheimischen Nutzpflanzen und der hauptsächlichsten Handelspflanzen), einiges über Kryptogamen und Übungen im Bestimmen von Pflanzen. — Von der Zoologie fällt auf Sexta Beschreibung einzelner typischer Säugetiere, Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische; auf Quinta die Beschreibung wichtigerer Repräsentanten der einzelnen Klassen der wirbellosen Tiere; auf Quarta das Wichtigste vom Bau des menschlichen Körpers und Übersicht über die Klassen und wichtigsten Ordnungen des Tierreichs.

Naturwissenschaften.

Den Naturwissenschaften sind in dem Lehrplan je 2 Wochenstunden an den Oberklassen eingeräumt, so daß die Physik, welche bis jetzt nur bruchstückweise behandelt werden konnte, mit Einschtuß der Mineralogie und der Elemente der Chemie zu ausgiebiger Behandlung kommt. Dabei wird bemerkt, daß der physikalische Unterricht sich gleichmäßig auf die elementaren Abschnitte aller Teile der Physik zu erstrecken hat und durch wohtvorbereitete Versuche zu unterstützen ist. Für die allmähliche Anschaffung der erfordertichen Apparate ist von seiten der Rektorate Sorge zu tragen.

Der Unterſekunda ſind zugeteilt die Grundbegriffe der Phyſik und Beſchreibung der wichtigen chemiſchen Elemente und ihrer Verbindungen; der Oberſekunda das Wichtigſte aus der Mechanik (vorherrſchend experimentell), Wärme, Magnetismus, Elektrizität; der Unterprima Akuſtik, Optik, eingehendere Behandlung der Mechanik, teilweiſe mit mathematiſchen Entwicklungen; der Oberprima Kenntnis einzelner beſonders wichtiger Mineralien, mit Einſchluß der einfachſten Kryſtallformen, Grundlehren der Geognoſie.

Philoſophiſche Propädeutik.

In dem propädeutiſchen Unterrichte ſind die Hauptthatſachen der empiriſchen Pſychologie und die wichtigſten Lehren der formalen Logik vorzutragen. Da für denſelben nur 2 Wochenſtunden an Klaſſe X zur Verfügung ſtehen, ſo hat der Lehrer in der Behandlung der Pſychologie, die dem Unterricht in der Logik vorausgeht, bei dem reichen Lehrſtoffe eklektiſch zu verfahren, um für die Logik noch die gehörige Zeit zu gewinnen.

Zeichnen.

Das Zeichnen iſt fernerhin an allen Gymnaſien von Klaſſe IV bis Klaſſe VI als obligatoriſcher Unterrichtsgegenſtand zum Zweck der Übung des Blickes und Augenmaßes zu behandeln.

Zur weiteren Ausbildung im Freihandzeichnen iſt den Schülern der Oberklaſſen durch Einrichtung eines fakultativen zweiſtündigen Zeichenunterrichts Gelegenheit zu geben. Hiebei hat der Zeichenlehrer vor allem ſein Augenmerk darauf zu richten, durch Anleitung der Schüler zu ſelbſtthätiger Nachbildung klaſſiſcher Muſter den äſthetiſchen Sinn und das Verſtändnis für antike Kunſtformen zu wecken.

Denjenigen Schülern, welche ſich dem Studium der Naturwiſſenſchaften widmen wollen, iſt Gelegenheit zu geben, in Verbindung mit dem Unterricht in der Stereometrie ſich auch im Projektionszeichnen auszubilden.

Turnen.

Der Unterricht im Turnen wird nach dem Syſtem des Dr. O. H. Jaeger erteilt, wozu in „der Überſicht der Stoffverteilung in Profeſſor Dr. O. H. Jaeger's Neuer Turnſchule“ die erforderliche Anleitung gegeben wird.

Nach den Beſtimmungen der Turnordnung vom 5. Februar 1863 iſt der Turnunterricht an ſämmtlichen Gymnaſialklaſſen von Klaſſe III an in mindeſtens 2 Wochenſtunden zu erteilen.

Fakultative Fächer.

Denjenigen Schülern, welche ſich dem Studium der Theologie zu widmen gedenken, ſoll, ſoweit thunlich, Gelegenheit zur Erlernung der hebräiſchen Sprache geboten werden.

Ebenſo wird für den Bedürfnisfall in der engliſchen und italieniſchen Sprache an den Gymnaſien, ſoweit es die Mittel und Verhältniſſe erlauben, Unterricht erteilt.

Hausaufgaben.

Da infolge der Mannigfaltigkeit der Gymnaſialfächer neben dem Klaſſenlehrer an den einzelnen Klaſſen, namentlich an den oberen Klaſſen, verſchiedene Fachlehrer Unterricht zu erteilen haben, ſo wird es Sache der Anſtaltsvorſtände ſein, durch Überwachung der Hausaufgaben dafür zu ſorgen, daß die Anſprüche, welche von ſeiten der Klaſſen- und Fachlehrer auf den verſchiedenen Unterrichtsgebieten an die Arbeitskraft der Schüler geſtellt werden, die Grenze der Berechtigung nicht überſchreiten, welche jedem einzelnen Fache in der Geſamtheit des Schulorganismus zukommt. In dieſer Beziehung wird an die in Betreff der Hausaufgaben ergangenen Erlaſſe vom 16. Dezember 1854, vom 12. April 1855 und vom 28. November 1872, ſowie an die Beſchlüſſe der Rektorenkonferenz von 1883 und die auf Grund derſelben ergangenen Erlaſſe vom 26. April 1883 Nr. 2627 erinnert, wonach für Knaben von 8—10 Jahren die Hausaufgaben mit Einſchluß des Memorierſtoffs an den vollen Schultagen nicht mehr als eine Stunde, die-

jenigen Aufgaben aber, welche am Mittwoch und Samstag gegeben werden, nicht über $1^1/_2$ Stunden, für Schüler von 11—14 Jahren an den vollen Schultagen $1^1/_2$ bis 2, am Mittwoch und Samstag $2^1/_2$ bis 3 Stunden in Anspruch nehmen sollen. Letztere Bestimmung gilt auch für die Schüler der Oberklassen, da diesen neben der Ausarbeitung der Hausaufgaben auch zu anderweitigen Studien und Beschäftigungen einige freie Stunden zu gewähren sind. Ebenso ist streng darauf zu halten, daß bezüglich der sogenannten Exploratorien zwischen den verschiedenen an einer Klasse thätigen Lehrern Vereinbarungen stattfinden, um das Zusammenfallen von mehreren Exploratorien auf einen Schultag und ebenso die zu rasche Aufeinanderfolge derselben zu verhindern.

Die neuen Bestimmungen für die bayerischen Gymnasien.

Wir bringen im Folgenden die Bekanntmachung des Kgl. Bayerischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 28. Januar 1891, die Abänderung einiger Bestimmungen der Schulordnung für die humanistischen Studienanstalten betr., zum Abdruck.

Seine Königliche Hoheit Prinz Luitpold, des Königreichs Bayern Verweser, haben allergnädigst zu genehmigen geruht, daß vorerst und vorbehaltlich der in Bearbeitung begriffenen Neufassung der Schulordnung vom 20. August 1874 nachstehende Abänderungen und Ergänzungen der gegenwärtig geltenden Vorschriften von dem jeweils beigesetzten Zeitpunkte an in Wirksamkeit treten.

I.

Vom Beginne des nächsten Semesters an haben zwischen den einzelnen Schulstunden Pausen einzutreten, und zwar nach der ersten Stunde 10 Minuten, nach der zweiten und ebenso eventuell nach der dritten Stunde eine Viertelstunde. Der Unterricht wird hienach festgesetzt: Vormittags: 1. Stunde 8—9, 2. Stunde 9^{10}—10, 3. Stunde 10^{15} - 11, 4. Stunde 11^{15}—12 Uhr, Nachmittags: 1. Stunde 2—3, 2. Stunde 3^{15}— 4 Uhr.

Die Pausen sind, soweit thunlich durch ungehemmte Bewegung, Spiele ꝛc. im Freien auszufüllen; während dieser Zeit soll ein kräftiger Durchzug der Luft durch die Schulzimmer bewerkstelligt werden.

II.

Der für die IV. Klasse[1]) im Anschlusse an den deutschen Unterricht vorgeschriebene propädeutische Vortrag über die Haupttheilsachen der empirischen Psychologie und über die wichtigsten Lehren der formalen Logik hat von nun an zu unterbleiben.

III.

Aus dem mathematischen Lehrprogramme der III. Klasse wird die Kombinationslehre mit dem binomischen Lehrsatze und den einfachen Anwendungen hiemit gestrichen.

IV.

Das laufende Schuljahr schließt mit dem 14. Juli.

Fortan beginnt das Schuljahr mit dem 10. September und endet mit dem 14. Juli jeden Jahres.

Das erste Semester schließt mit dem Freitag vor dem Palmsonntag nach Beendigung des nachmittägigen Schulunterrichtes; das zweite Semester beginnt mit dem Dienstag nach der Osterwoche.

An dem Allerhöchsten Geburtsfeste Seiner Königl. Hoheit des Prinz-Regenten (12. März) findet ein Unterricht nicht statt.

Während der Weihnachtszeit wird der Unterricht vom 23. Dezember nach Beendigung des vormittägigen Schulunterrichtes bis zum 2. Januar einschließlich ausgesetzt.

---

[1]) Klasse 1 = Sexta, 2 = Quinta, 3 = Quarta, 4 = Untertertia, 5 = Obertertia, I = Untersekunda, II = Obersekunda, III = Unterprima, IV = Oberprima.

Der Faſtnachtsdienstag und der Pfingſtdienstag ſind gleichfalls vom Unterrichte frei zu geben.

Für die Abhaltung eines Maifeſtes mit muſikaliſchen und deklamatoriſchen Vorträgen ſowie zum Behufe eines gemeinſchaftlichen Klaſſenſpazierganges unter Begleitung des Lehrers kann je ein Tag freigegeben werden.

Außer den durch vorſtehende Beſtimmungen bezeichneten Fällen ſoll die Schule nur an den Sonn- und Feiertagen geſchloſſen ſein.

Die Anmeldungen zur Aufnahme haben am 1. Tage jedes Semeſtees ſtatt.

Alle Prüfungen, gleichviel ob zur Aufnahme oder zum Abgange, ſind in Zukunft innerhalb der oben feſtgeſetzten Dauer des Schuljahres abzuhalten.

V.

Der Schwerpunkt des Unterrichtes iſt noch mehr als bisher in die Schule ſelbſt zu verlegen; hierüber ergeht gleichzeitig an die Anſtaltsvorſtände beſondere Inſtruktion.

Hausaufgaben im Sinne des § 27 Abſ. I der Schulordnung[1]) ſind fortan nur mehr aus dem Deutſchen zu geben und zwar in dem Maße, daß eine ſolche Ausarbeitung in Klaſſe 1—3 alle 14 Tage, in Klaſſe 4, 5, I—IV monatlich zu fertigen iſt.

Bei den täglichen häuslichen Arbeiten iſt Überbürdung und Schädigung der Geſundheit ſtrengſtens zu vermeiden; die Lehrer einer Klaſſe haben demnach in ſtetee gegenſeitiger Fühlung unter Beachtung der von den Schülern durchſchnittlich gebrauchten Zeit das Maß der Aufgaben zu beſtimmen.

Der Sonntag hat ganz frei zu bleiben.

Für die übeigen Tage iſt das Zeitmaximum für Klaſſe 1: eine Stunde, Klaſſe 2—5: zwei Stunden, Klaſſe I—IV: drei Stunden.

Dieſe Beſtimmungen treten ſofort in Wirkſamkeit.

VI.

Kontrollierte Privatlektüre hat von nun ab nur mehr im Deutſchen ſtatt; hiebei ſind die Schülerbibliotheken entſprechend zu benützen.

Vorbehalten bleibt jedoch, daß die Lehrer der oberen Klaſſen veranlaßten Falles hiezu befähigten und ſtrebſamen Schülern Anleitung zur Privatlektüre im Lateiniſchen, Griechiſchen und Franzöſiſchen geben.

VII.

Das Vorrücken eines Schülers in eine höheee Klaſſe hängt davon ab, daß derſelbe den Anforderungen der vorausgehenden Klaſſe vollſtändig genügt hat. Die Entſcheidung hierüber wird von dem Lehrerrate am Ende des Schuljahres getroffen.

Die Würdigung und Beurteilung der Reife der Schüler zum Vorrücken ſteht neben dem bisherigen Klaßlehrer vorzugsweiſe dem Lehrer der nächſthöheren Klaſſe zu. Dem letzteren ſind daher die in den beiden letzten Monaten des Schuljahres bearbeiteten Schul- und Hausaufgaben nach vollzogener Korrektur zur Einſicht mitzuteilen; ferner hat derſelbe in den letzten Tagen des Schuljahres Unterricht in der unteren Klaſſe zu erteilen, um auch die mündlichen Leiſtungen der Schüler, deren Vorrücken zweifelhaft iſt, durch eigene Beobachtung kennen zu lernen und ſo ein ſicheres Urteil über den einzelnen Schüler zu erhalten[2]).

Das Vorrücken nicht hinreichend befähigter Schüler iſt mit rückſichtsloſer Strenge zu verhindern.

---

[1]) In der Schulordnung vom Jahre 1874 hieß es: „Zur Einübung des Lehrſtoffes und zur Anregung der eigenen Thätigteit der Schüler iſt, abgeſehen von den kleineren Übungen, welche ſämmtlich von dem Lehrer zu kontrollieren ſind, als Hausaufgabe wenigſtens eine Arbeit in der Woche aus einem ſpeachlichen Unterrichtsgegenſtand zu geben."

[2]) Obige Beſtimmung bezüglich der Verſetzung iſt anf Geund einer Reviſion dann durch folgende erſetzt worden: „Dem Rektor, welchem neben dem Ordinarius, den übrigen in der Klaſſe beſchäftigten ordentlichen Lehrern und dem Ordinarius der nächſthöheren Klaſſe die Beurteilung der Reife für das Vorrücken vorzugsweiſe zuſteht, liegt es ob, auf eine ſo weit nne immer erreichbare Klarſtellung der einſchlägigen Verhältniſſe rechtzeitig Bedacht zu nehmen."

Schüler, deren Wissen lediglich in einzelnen Fächern nicht völlig befriedigt, dürfen von dem Ende des gegenwärtigen Schuljahres an nur dann vorrücken, wenn ihre allgemeine Haltung die Hoffnung erweckt, daß sie die Lücken ausfüllen und in der höheren Klasse am Unterrichte mit Erfolg teilnehmen werden; darüber ist ein Vermerk in das Zeugnis mit dem Beifügen aufzunehmen, daß eine gleiche Nachsicht in der höheren Klasse nicht mehr eintreten kann.

Nachprüfungen dürfen fortan nicht mehr auferlegt werden.

VIII.

Die schriftliche Absolutorialprüfung findet heuer am 18., 19., 22. und 23. Juni statt.

IX.

In der schriftlichen Absolutorialprüfung ist schon von dem laufenden Schuljahre an

a) das Thema für die am ersten Prüfungstage zu fertigende Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische nicht zu schwierig und aus dem Ideenkreise der alten Welt zu wählen, dann

b) am dritten Prüfungstage statt einer Übersetzung aus dem Deutschen in das Griechische eine solche aus dem Griechischen in das Deutsche zu fordern.

Mit Rücksicht hierauf wird weiterhin und zwar schon für das nächste Semester verfügt:

In den beiden oberen Gymnasialklassen ist im Griechischen noch mehr das Hauptgewicht auf die Lektüre zu legen und sind die auf 1 Stunde in der Woche zu beschränkenden Stilübungen in den Dienst der Lektüre zu stellen, indem sie dazu dienen, die Formen und Regeln im Gedächtnis der Schüler zu erhalten und die gründliche Auffassung des Sprachlichen bei der Lektüre vorzubereiten.

X.

Schüler, welche in der schriftlichen Absolutorialprüfung und im Jahresfortgange im Lateinischen oder Griechischen und zugleich im Deutschen und in der Mathematik die Note „ungenügend" erhalten haben, sind zur mündlichen Prüfung nicht zuzulassen.

Hingegen kann Schülern, welche a) in der schriftlichen Prüfung und im Jahresfortgange in keinem Fache mit der Note „ungenügend" zensiert sind und b) als Durchschnittsnote aus der schriftlichen Prüfung wie aus dem Jahresfortgange nicht unter 2, 59 einschließlich aufweisen, die mündliche Prüfung von der Prüfungskommission unter Zustimmung des Prüfungskommissärs erlassen werden[1]).

Demgemäß ist schon bei der diesjährigen Absolutorialprüfung zu verfahren.

XI.

Für die mündliche Absolutorialprüfung tritt ebenfalls schon mit diesem Jahre die Änderung ein, daß in der Prüfung aus der Geschichte abgesehen von einer übersichtlichen Kenntnis der hauptsächlichsten Thatsachen der allgemeinen Geschichte nicht mehr eine genauere Kenntnis der römischen, griechischen und deutschen Geschichte, sondern nur eine genauere Kenntnis der deutschen Geschichte gefordert wird; von der bayerischen Geschichte sind, wie seither, besonders die Partien zu berücksichtigen, welche in das Gebiet der allgemeinen und deutschen Geschichte eingreifen.

XII.

Für Erteilung des Reifezeugnisses ist, erstmals am Schlusse des laufenden Schuljahres, maßgebend, was folgt:

---

[1]) An Stelle der Bestimmung b) ist bei nochmaliger Beratung folgende gesetzt worden: „und bei welchen das arithmetische Mittel aus den Durchschnittsnoten der schriftlichen Prüfung und des Jahresfortgangs nicht über 2,59 steigt." Dies wird uns durch ein Mitglied des Ob. Schulrates folgendermaßen erläutert: „Wer z. B. folgende Noten hat (2 = gut, 3 = genügend):

	Relig.	Deutsch.	Lat.	Griech.	Französ.	Mathem.	Gesch.	
Jahresfortgang	2	3	3	3	5	3	3	= 20
Schriftl. Prüfung	2	3	2	3	3	3		= 16,

bei dem ist die Durchschnittsnote für den Jahresfortgang 20 : 7 = 2,85 und die für die schriftliche Prüfung 16 : 6 = 2,66; das arithmetische Mittel aber von 2,85 und 2,66 beträgt 2,76. Ein solcher Abiturient könnte also von der mündlichen Prüfung nicht befreit werden."

Bei Beurteilung der Reife der Abiturienten zum Übertritte an eine Hochschule und des Grades der in den einzelnen wissenschaftlichen Fächern erworbenen Kenntnisse hat die Prüfungskommission von den Ergebnissen der Prüfung, welche durch Gesamtnoten in den einzelnen Gegenständen zu kennzeichnen sind, auszugehen, jedoch auch die Jahresleistungen nach folgenden Grundsätzen zu berücksichtigen:

In einem Gegenstande, in welchem die Prüfung die Note „ungenügend" ergeben hat, können die Leistungen nur dann noch als „genügend" bezeichnet werden, wenn der Jahresfortgang aus dem Gegenstand mindestens die Note „gut" aufweist.

Das Reifezeugnis ist demjenigen zu verweigern, welcher im Deutschen sowohl bei der Prüfung, wie im Jahresfortgange die Note „ungenügend" erhalten hat, ebenso demjenigen, bei welchem sich auch nur in Einem Gegenstande ungenügende und dabei in keinem bessere als mittelmäßige Leistungen ergeben haben.

Das Urteil über die Reife wird blos durch die Prädikate der Befähigung oder Nichtbefähigung ausgedrückt. Das Prüfungszeugnis hat aber außerdem über das Betragen und den Fleiß des Abiturienten, über den Grad seiner Kenntnisse in den einzelnen Fächern, sowie über seinen gesamten Bildungsstand ein in Worten auszudrückendes Urteil zu enthalten. Für das Urteil über Fleiß und Betragen sind die Beobachtungen maßgebend, welche während seiner ganzen Studienzeit gemacht worden sind; deshalb ist dieser Teil des Prüfungszeugnisses in einer Sitzung des gesamten Lehrerrates festzusetzen. Auch Angaben über Leistungen in den während der Schulzeit betriebenen Wahlfächern kann das Prüfungszeugnis enthalten.

Dasselbe ist nach dem in Beilage III (der Schulordnung vom 20. August 1874) beigefügten Muster auszufüllen und wird von dem Ministerialkommissär und dem Rektor oder gegebenen Falles (§ 31 der Schulordnung)[1]) von dem Rektor allein unterzeichnet und den für befähigt Erkannten am Schlusse des Schuljahres zugestellt.

Dem Vorstande der Prüfungskommission steht, wie jedem Mitgliede derselben, ein Votum zu. Bei Stimmengleichheit gibt sein Votum den Stichentscheid. Bezüglich der Endabstimmung ist dem Vorstande, wenn er glaubt, daß der gefaßte Beschluß auf irrigen Voraussetzungen beruht, ein suspensives Veto eingeräumt. In diesem Falle sind die Akten dem Kön. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten zur endgiltigen Bescheidung vorzulegen.

XIII.

Unter Bezug auf die vorstehende Ziff. X Abs. II wird bemerkt, daß Privatstudierende, welche sich der Absolutorialprüfung unterziehen, von der mündlichen Prüfung nicht entbunden werden können.

Einem Privatstudierenden, welcher in einem Gegenstande völlige Unwissenheit an den Tag legt, ist das Reifezeugnis zu verweigern.

XIV.

Die in § 40 Absatz III lit. a Nr. 3 der Schulordnung aufgeführte Schulstrafe (Hausarrest für einen halben oder ganzen Tag) ist hiemit aufgehoben und kann sohin fortan nicht mehr verhängt werden.

Bei Anwendung der Schulstrafe in § 40 Abs. III lit. a Nr. 4 (Schularrest mit zweckmäßiger Beschäftigung bis zu zwei Stunden) wird die Fürsorge für entsprechende Beaufsichtigung vorausgesetzt und ausdrücklich vorgeschrieben; die Schulvorstände haben desfalls das Weitere vorzukehren.

XV.

Den Anstaltsvorständen wird zur Pflicht gemacht, sich künftighin in allen sanitären und hygienischen Fragen der Schule an die einschlägigen amtlichen Ärzte zu wenden.

---

[1]) d. h. wenn der Rektor den Ministerialkommissär vertritt.

XVI.

Die in der 4. Klaſſe angeſetzte eine Wochenſtunde für Kalligraphie unterbleibt vom nächſten Semeſter an.

Im Hinblicke auf die von dem oberſten Schulrate begutachtete Einführung eines obligatoriſchen Unterrichtes in der Naturkunde wird weiterhin in Ausſicht genommen, daß ſchon im nächſten Semeſter an Anſtalten, an welchen die Einfügung eines bezüglichen Unterrichtes für einzelne Klaſſen ohne Bedarf von Mitteln möglich iſt, in den betreffenden Klaſſen eine entſprechende Reduktion der Stunden für Kalligraphie eintritt. Dieſe Reduktion bedarf jedoch vorgängiger miniſterieller Genehmigung; Anträge hierauf ſind am Schluſſe des laufenden Semeſters zu ſtellen.

München, den 28. Januar 1891. Dr. von Müller.

Der Generalſekretär,
Miniſterialrat Dr. von Giehrl.

Der Stundenplan der bayeriſchen Gymnaſien ſieht danach jetzt folgendermaßen aus (die bisher geltenden Zahlen ſind in Klammern beigefügt):

	Lateinſchulklaſſen					Gymnaſialklaſſen				Summa.
	1	2	3	4	5	I	II	III	IV	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutſch	5 (6)	4 (3)	3	2	2	2	2	3	4 (3)	27 (26)
Latein	8 (7)	8 (10)	8 (10)	8	8	7 (8)	7 (8)	6 (7)	6 (7)	66 (73)
Griechiſch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Franzöſiſch	—	—	—	—	—	3 (2)	3 (2)	2	2	10 (8)
Rechnen und Mathematik	3	3	3	2	4	4	3 (4)	3	3 (2)	28
Phyſik u. Mathem. Geogr.	—	—	—	—	—	—	2 (0)	2 (1)	1 (2)	5 (3)
Naturlehre	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	—	—	—	—	5 (0)
Geſchichte	—	—	2	2	2	2	2	3	3	16
Geographie	2	2	2	2	1 (2)	—	—	—	—	9 (10)
Kalligraphie	2 (3)	1 (3)	1 (2)	(1)	—	—	—	—	—	4 (9)
Zeichnen	—	2 (0)	2 (0)	—	—	—	—	—	—	4 (0)
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Summa	25	25	26	27	28	28	29 (28)	29	29	246 (245)
ohne Turnen	23	23	24	25	26	26	27 (26)	27	26	228 (227)

Mitteilungen über die Beratungen des Kgl. Bayer. Oberſten Schulrates, welche obigen Verfügungen zu Grunde lagen, und über die, welche ſpäter folgten, werden in der nächſten Nr. der Zeitſchrift gegeben werden.

Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau.

Die stenographischen Protokolle der Berliner Schulkonferenz liegen vor, 800 enggedruckte Seiten in Lexikonformat. Sie werden gar verschieden gelesen und verschieden benutzt werden. Wir haben vor, über die Behandlung der meisten Fragen in Kürze zu berichten, den in der Überschrift bezeichneten Verhandlungsgegenstand aber eingehender zu besprechen.

„Läßt sich für die bestehenden drei Schularten (gymnasiale, realgymnasiale und lateinlose) ein gemeinsamer Unterbau herstellen?" So lautete der erste Teil der zweiten Frage, welche der Konferenz vorgelegt worden war. Die hierauf von dem Unterzeichneten, als erstem Berichterstatter, zunächst in Thesenform gegebene Antwort lautete: „Eine Schulgestaltung mit gemeinsamem Unterbau für alle drei Schularten ist nicht zu empfehlen. Die mannigfachen Vorteile, welche viele von dieser Organisation erwarten, sind zum größten Teil eingebildet. Der Gewinn aber, welcher etwa von ihr erhofft werden könnte, wiegt den Schaden nicht auf, den sie sicher bringen würde." (Statt „sind zum größten Teil eingebildet" wurde von mir auf die private Bemerkung eines Konferenzmitgliedes, daß der Ausdruck ihm verletzend erscheine, später die Fassung gewählt: würden sich zum größten Teil sicher nicht ergeben.")

Der zweite Berichterstatter, Geh. Oberschulrat Schiller, hatte in seiner ersten These erklärt, daß ein gemeinsamer Unterbau für alle drei bestehenden Schulgattungen möglich sei a) jedenfalls bis zur Sexta einschließlich, wenn der fremdsprachliche Unterricht überhaupt erst in Quinta beginnt, b) bis zur Quinta einschließlich, wenn in dieser Klasse das Französische der einzige fremdsprachliche Unterricht bleibt. „Spätestens von Quarta ab — hatte er aber hinzugesetzt — muß die Scheidung zwischen gymnasialer und realistischer Schulform beginnen."

Der dritte Berichterstatter, Realgymnasialdirektor Dr. Schlee, hatte in seinen Thesen einen gemeinsamen Unterbau von 3 Jahren, gleich dem, welcher für Realgymnasium und lateinlose Realschule in Altona besteht, empfohlen. Das Latein solle für diejenigen, welche es lernen wollten, in Untertertia beginnen; das Griechische dann für die, welche eine volle humanistische Vorbildung suchten, in Obersekunda. Als Übelstände, welche die gegenwärtige Organisation des höheren Schulwesens erzeuge, und welche durch die vorgeschlagene Gestaltung beseitigt werden würden, waren dabei genannt: a) Überlastung der Gymnasien mit ungeeigneten Schülern, b) Kummer und Sorge für viele Eltern, c) übergroßer Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, d) eine verfehlte Schulbildung für die große Mehrzahl der Schüler des Gymnasiums.

Der Unterzeichnete hatte zur Begründung seiner These das Wort am ersten und dritten Tage der Verhandlungen[1]) (Protok. S. 77—90, 163—172); die anderen Berichterstatter am zweiten und dritten (S. 95—101—108; 158—159—163).

[1]) Beiläufig sei es hier verstattet, auf den betreffenden Seiten der gedruckten Protokolle einige Versehen zu berichtigen, von denen ich größtenteils dahingestellt sein lassen muß, ob es Druckfehler sind, oder ob ich sie bei der eiligen Verbesserung der Stenogramme übersehen habe. S. 77, Z. 32 lies Karlsruhe statt Kassel. 78, 12 lies z. T. statt z. B. 78, 26 lies sicher statt sich. 79, 11 von unten lies aber auch in Schulsachen. 80, 12 von unten

In der Diskuſſion am zweiten Tage ſprach Geh. Oberregierungsrat Thiel, der Kommiſſar des Miniſteriums für Landwirtſchaft, Domänen und Forſten, vom Standpunkt des von ihm vertretenen Reſſorts den Wunſch aus, daß an den Orten, an welchen nur ein Gymnaſium exiſtiert, die Schule ſo umgeſtaltet werde, daß ſie in ihren unteren Klaſſen gleichzeitig die Anforderungen des Erwerbslebens befriedigen könne, während in den größeren Städten die Gymnaſien neben den Schulen anderer Arten beſtehen bleiben ſollten (Protok. S. 111—116).

Geh. Rat Virchow berührte in ſeiner Rede (S. 116—123) den Plan eines gemeinſamen Unterbaus gar nicht.

Gewerbeſchuldirektor Holzmüller erklärte, daß er noch im Jahr 1885 ein begeiſterter Anhänger der Einheitsſchule und des gemeinſamen Unterbaues für ſämmtliche drei Arten von Lehranſtalten geweſen, daß er aber von Jahr zu Jahr bedenklicher geworden und jetzt die Zweckmäßigkeit einer ſolchen Einrichtung auf das allerentſchiedenſte leugne (Protok. 123 f.).

Direktor Frick befürwortete einen einklaſſigen gemeinſamen Unterbau in der Weiſe, daß er vorſchlug, die Unterrichtszeit der höheren Schulen um ein Jahr zu verlängern und dann aus der unterſten Klaſſe den fremdſprachlichen Unterricht ganz zu entfernen. Die Frage, ob im zweiten Jahr mit dem Franzöſiſchen oder Lateiniſchen begonnen werden ſolle, bezeichnete er als eine für ihn noch offene. Als äußerſte Grenze des gemeinſamen Unterbaues erklärte aber auch Frick das Ende der zweiten Klaſſe, ſo daß dann bei zehnjährigem Kurs das Lateiniſche durch 8 Klaſſen hindurchgehe (S. 125—130).

Geh. Rat Hinzpeter brachte als Beitrag zu der Frage über die für die klaſſiſchen Studien nötigen Jahreskurſe die Mitteilung, daß vergangenen Auguſt in Frankreich der klaſſiſche Unterricht daſelbſt um ein ganzes Jahr verlängert worden ſei (S. 130 f.).

Abt Uhlhorn erklärte ſich gegen jede Verquickung von Gymnaſien und Realſchulen. Dieſelbe müſſe einmal zur Überbürdung führen und zweitens zur Schädigung der gymnaſialen Bildung, und dies würde einer der ſchwerſten Verluſte ſein, welche unſere Nation treffen könnten (S. 131—133).

---

lies Ich gehe aber noch einen Schritt weiter und glaube. 84, 19 von unten lies Stämmen ſtatt Staaten. 84, 5 von unten lies der frühere ſchwediſche Miniſter. 85, 9 lies an ſtatt in. 86, 14 lies dann ſtatt denn. 86, 12 von unten lies und wenn Sie. 87, 2 von unten lies Einhelligkeit ſtatt Einheillichkeit. 88, 6 von unten lies müßlen. 89, 19 lies Feuillée ſtatt Feuiltet. 90, 3 lies gebe ſtatt habe. 90, 15 lies in einer Renaiſſance. 90, 28 lies deutſchen ſtatt lateiniſchen. 90, 9 von unten lies Staat ſtatt Sland. 94, 2 von unten lies Aufenthatts dart. 95, 18 lies hierfür. 166, 27 lies angeſtrebt ſtatt angeſtelll. 170, 4 lies am ſtatt im. 170, 5 lies beſtellt ſtatt geſtelll. 170, 12 lies mil einem 1½jährigen Kurſus ſtall mit 1½jährigem Kurſus. 170, 8 von unlen lies des Deutſchen ohne Unterrichts. 171, 22 lies einundſiebzig ſtatt 1870.

Ein faktiſcher Irrtum von mir war es, als ich Herrn Gabat den früheren Berner Erziehungsdirektar nannle. Ich halte gehörl, daß er ein anderes Reſſort im Berner Regierungsral übernammen habe. Bald darauf aber las ich im „Bund“ ſeinen Namen unter einer Ankündigung des Erziehungsdepartements. Ich bedauere meinen Irrtum und daß es ein Irrtum war.

Fürſtbiſchof Kopp ſprach vom Standpunkte der Kirche gegen jede weitere Beſchränkung der klaſſiſchen Schulſtudien und wies darauf hin, daß die gegenwärtige Gymnaſialbildung auch treffliche praktiſche Reſultate zeitige (S. 133 f.).

Direktor Jäger wandte ſich gegen die Meinung der Verteidiger der Einheitsſchule, daß durch das Hinausſchieben des Lateiniſchen die Entſcheidung über den künftigen Beruf der Knaben weſentlich erleichtert werden würde, und gegen die verdammenden Urteile über die Schulbildung derjenigen, welche das Gymnaſium, ohne es abſolviert zu haben, verlaſſen (S. 134—138).

Auch Direktor Matthias ſprach ſich gegen eine Verquickung der gymnaſialen und lateinloſen Schulen aus und wies nach, wie häufig und leicht ſich in Düſſeldorf der Übergang von Solchen, die das Latein begonnen, in die lateinloſe Bürgerſchule vollziehe (S. 138 f.).

Dr. Göring bemerkte, daß er mit ſeinem Vorſchlage, das Lateiniſche bis Oberſekunda aufzuſchieben, nicht den anderen gleichgeſtellt werden dürfe, welche die Verſchiebung des Beginns des lateiniſchen Unterrichts in eine obere Klaſſe verlangen: denn das von ihm in der „neuen deutſchen Schule" aufgeſtellte Programm gehe nicht auf eine Reform des Gymnaſiums aus, ſondern ſtelle das Bild einer neuen Schule auf, in der wiſſenſchaftliche Bildung auf ganz anderem Wege erzielt werden ſolle: er habe ganz andere Erziehungsmittel, ganz andere Bildungsfächer gefordert, als ſie das Gymnaſium beſitzt (S. 139—141).

Geh. Rat Ende erklärte ſich als Vertreter der Berufskreiſe der Ingenieure, Architekten und Künſtler ebenfalls gegen eine Vermengung verſchiedener Anſtaltsgattungen, gegen „Kompromißanſtalten" und forderte reine Realſchulen und reine Gymnaſien (S. 141 f.).

Fabrikbeſitzer Frowein ſprach als Vertreter der Induſtrie und des Kaufmannsſtandes gegenüber dem Geh. Rat Thiel ſeine Überzeugung dahin aus, daß er einen ausſchließenden Gegenſatz zwiſchen Erwerbsleben und Gymnaſium nicht anerkenne. Bei ihnen (in Elberfeld) würden vielfach Knaben dem Gymnaſium anvertraut, bei denen es von vornherein feſtſtehe, daß ſie ſich dem Handel oder der Induſtrie zuwenden würden, und er halte dies keineswegs für einen Schaden. Allerdings ſei das Gymnaſium ein Umweg für dieſe Leute und er wiſſe, daß ſehr viele nicht in der Lage ſeien, dieſen Umweg einzuſchlagen. Aber er erachte es keineswegs im Intereſſe des Erwerbslebens, daß nun eine Vermiſchung der verſchiedenen Anſtalten eintrete, und möchte, daß die Grundlagen des Gymnaſiums unangetaſtet erhalten bleiben und nicht durch den empfohlenen Unterbau gefährdet werden (S. 143 f.).

Geh. Sanitätsrat Graf ſprach nicht über die Unterbaufrage, ſondern wandte ſich gegen einige Bemerkungen des Geh. Rat Virchow über die gymnaſiale Vorbildung der Mediziner (S. 144 f.).

Prof. Rehrmann (an der Hauptkadettenanſtalt zu Groß-Lichterfelde, dritter Kommiſſar des Kriegsminiſteriums) legte die Stellung der Königl. Heeresverwaltung zu der vorliegenden Frage dar und befürwortete einen gemeinſamen Unterbau ohne Latein aus folgenden Gründen: das Lateiniſche bringe neun- bis zehnjährigen Schülern wegen ſeiner Schwierigkeit Überbürdung; es hindere, in den unterſten Klaſſen

gegeben, daß die Schüler derſelben den Leibesübungen die nötige Zeit widmeten; es hindere endlich, dem Deutſchen die gehörige Stundenſumme zuzuteilen (S. 145—149).

Geh. Oberregierungsrat Stauder hob hierauf, um Mißverſtändniſſen vorzubeugen, hervor, daß der Vorredner nur im Auftrag der Heeresverwaltung geſprochen habe (S. 149).

Geheimerat Albrecht erklärte als Reſultat langjähriger Beobachtung in Elſaß-Lothringen, daß es durchaus nicht zweckmäßig ſei, den fremdſprachlichen Unterricht im Gymnaſium mit dem Franzöſiſchen zu beginnen (S. 149 f.).

Direktor Schulze ſpricht ſich ebenfalls gegen einen gemeinſamen Unterbau für Gymnaſium und lateinloſe Schule aus, weil man das Ziel des Gymnaſiums nicht erreichen könne, ohne dasſelbe von Anfang an ins Auge zu faſſen und den Unterrichtsplan, wie die Methode in eigenartiger Weiſe einzurichten. Er weiſt hierbei darauf hin, in wie weſentlich kürzerer Zeit auf den für höhere Schulen vorbereitenden Vorſchulen die Reife für Sexta erreicht werde, als auf den Gemeindeſchulen, welche ein anderes Ziel vor Augen haben. Die Frage aber, ob mit dem Franzöſiſchen ſtatt mit dem Lateiniſchen begonnen werden ſolle, ſei ſtreng von der des Unterbaues zu ſondern: die erſtere glaubt er bejahen zu ſollen, einmal, weil dem Sextaner das Lateiniſche mehr Schwierigkeiten bereite als das Franzöſiſche, und zweitens, weil gegen das Gymnaſium und ſpeziell gegen das frühzeitige Beginnen des Lateiniſchen durch ſtarke und nicht immer ſchöne Agitation eine Mißſtimmung im Publikum hervorgerufen ſei, die ſich auch den Schülern mitgeteilt habe (S. 151—154).

Dr. Kropatſcheck erklärte ſich gegen das aus der Stimmung der Schüler hergeleitete Argument und ſprach zugleich aus, daß die vom Vorredner geſchilderte durchaus nicht allgemein ſei. Er bemerkte ferner, indem er ſich gegen den gemeinſamen Unterbau wendete, daß ein ſolcher, wenn er ſich nur bis zum Ende der Sexta oder Quinta erſtrecke, für die Eltern ohne Nutzen ſein würde; wenn er aber bis zur Sekunda oder auch nur bis zur Tertia reiche, ſo trete entweder notwendig Überbürdung der Schüler ein oder die gymnaſiale, wie die Realbildung kämen zu kurz. Dabei betonte auch dieſer Redner die Notwendigkeit, von vornherein in der Realſchule eine andere Unterrichtsmethode als im Gymnaſium einzuſchlagen (S. 154 f.).

Damit wurde die Diskuſſion über die Unterbaufrage geſchloſſen, doch, da die Abſtimmung erſt in der ſiebenten Sitzung ſtattfand, ſo hat ſich nach den Schlußworten der drei Referenten noch mancher Redner bei Erörterung anderer Fragen über den Gegenſtand ausgeſprochen.

Für einen lateinloſen Unterbau erklärte ſich in der fünften Sitzung Prof. Paulſen (Protokolle S. 286—288). Er meinte, es wäre für die Lateinlernenden gut, den Beginn des Lateiniſchen ein bis zwei Jahre zu verſchieben, und redete weiterhin von einem zwei- bis dreijährigen franzöſiſchen Kurſus als Grundlage für allen fremdſprachlichen Unterricht. Er glaubt, daß bei ſolcher Einrichtung ein ſehr beträchtlicher Teil von denen, die jetzt Latein anfangen, überhaupt niemals dazu kommen würden. Allerdings ſteht mit dieſen Vorſchlägen in ſchwerlich lösbarem Widerſpruch, was Paulſen in der vierten Sitzung über weitere Beſchränkung des

altklassischen Unterrichts sagte (Prot. S. 231): „Meines Erachtens würde durch eine weitergehende Einschränkung, eine weitere Abbröckelung des altklassischen Unterrichtes, wie ihn die [Hornemannsche] Einheitsschule beabsichtigt, der altsprachliche Unterricht schwer bedroht. Wollen wir ihn, so müssen wir ihn wollen in dem Umfange, wie er vorhanden ist; ja ihn lieber noch steigern. Nicht weniger, sondern mehr Latein und Griechisch müssen wir haben, wir bringen wahrhaftig nicht zuviel von diesen Sprachen vom Gymnasium mit! Das Gymnasium darf an diesem Punkt nicht mehr nachgeben, als es schon gethan hat."

In der gleichen Sitzung bezeichnete Herr von Schenckendorff nach eingehender Besprechung des ungesunden Andranges zu den gymnasialen Studien und zu den Hochschulen als ein Mittel, diesem Übel zu steuern, die Einrichtung eines gemeinschafttichen Unterbaus (Prot. S. 334).

In der sechsten Sitzung wurde die Frage erörtert: „Empfiehlt es sich, an Orten, wo sich nur gymnasiale oder realgymnasiale Anstalten befinden, in den drei unteren Klassen nach örttichem Bedarf neben und statt des Latein einen verstärkten deutschen und modern-fremdsprachlichen Unterricht einzuführen?" Hier stellte nun Herr Stadtschulrat Bertram den Zusatzantrag: „Für den Fall der Bejahung jener Frage empfiehlt es sich, das Latein erst in Tertia beginnen zu lassen und die dadurch freigewordene Zeit zum verstärkten Betriebe einer modernen fremden Sprache, bezw. des Deutschen und der Geometrie, zu verwenden." Durch diesen Antrag, wetcher mit 32 gegen 9 Stimmen abgetehnt wurde, fand Herr Prof. Kropatscheck die Frage nach dem gemeinsamen Unterbau wieder zur Diskussion gestellt (S. 380). Daß aber Herr Bertram setbst die Sache nicht so auffaßte, sondern die von ihm empfohlene Einrichtung nur als Notbehetf ansah für Orte, wo nur ein Gymnasium oder Realgymnasium besteht, bewies er dadurch, daß er später gegen den gemeinsamen Unterbau als eine generelle Organisation stimmte (S. 494).

In der Diskussion über den Bertramschen Antrag hob Geheimrat Germar (Kommissar des Finanzministeriums) hervor, daß einen gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und höhere Bürgerschule zu schaffen, nicht unerhebliche finanzielle Vorteile biete (S. 376).

Gegen den Unterbau sprach am vierten Tage Geheimerat Lüders, Kommissar des Ministeriums für Handel und Gewerbe. Er sehe auch kein Unglück darin, bemerkte er hierbei, daß der Unterricht in den beiden untersten Klassen des Gymnasiums und der Realschule nicht derselbe sei. Auch wenn ein Knabe 11 Jahre alt sei, würden Eltern und Lehrer nicht mit Sicherheit sagen können, ob er studieren müsse oder nicht studieren könne. Und ein Wechsel der ursprünglich eingeschlagenen Berufsrichtung ist nach des Redners Meinung keineswegs mit den Schwierigkeiten verbunden, welche man annimmt (S. 248—249).

Gegen die auf Ersparnis hinzielende Erörterung des Geh. Rat Germar wandte sich Geheimerat Ende (S. 382).

Die Abstimmung sollte nach dem Vorschlag einer Subkommission in der Weise stattfinden, daß zuerst gefragt würde, wer einen Unterbau bis zur Quarta einschließlich empfehle, dann wer einen solchen bis Quinta einschließlich vorschlage,

drittens wer denſelben auf Sexta beſchränkt ſehen wolle; endlich wer einen gemeinſamen Unterbau überhaupt nicht empfehle (S. 419). Der Vorſitzende aber brachte die letzte Möglichkeit zuerſt zur Abſtimmung und erklärte, nachdem mit 28 gegen 15 Stimmen der Unterbau überhaupt verworfen war, die Frage für erledigt.

Überhaupt abgelehnt wurde der gemeinſame Unterbau von:

Geh. Ral Albrecht.
Stadtſchulral Bertram.
Paſtor v. Bodelſchwingh.
Provinzialſchulrat Deilers.
Geh. Rat Ende.
Fabrikbeſitzer Frowein.
Geh. Saniläsral Graf.
Gymnaſialdir. Harlwig.
Prof v. Helmholtz.
Abgeordn. Freih. v. Heeremann.
Geh. Rat Hinzpeter.
Gewerbſchuldirektor Holzmüller.
Oberlehrer Hornemann.
Gymnaſialdir. Jäger.
Geh. Ral Klix.
Fürſtbiſchof Kopp.
Abgeordn. Kropatſcheck.
Geh. Rat Kruſe.
Realgymnaſialdir. Mallhias.
Domherr Mosler.
Gymnaſialdir. Pähler.
Geh. Rat Schrader.
Gymnaſialdir. Schulze.
Prof. Tobler.
Abt Uhlhorn.
Gymnaſialdir. Uhlig.
Rektor Volkman.
Geh. Ral Zeller.

Nicht verworfen wurde der gemeinſame Unterbau von:

Graf Douglas.
Gymnaſialdir. Eilner.
Oberrealſchuldir. Fiedler.
Direktor Frick.
Hofprediger Frommel.
Dr. Goering.
Dr. Güßfeldt.
Kommerzienral Kaſelowsky.
Prof. Paulſen.
Realgymnaſialdir. Schauenburg.
Abgeordn. v. Schenckendorff.
Geh. Ral Schiller.
Realgymnaſialdir. Schlee.
Geh. Rat Schollmüller.
Geh. Rat Virchow.

Es wäre nicht unintereſſant geweſen, zu erfahren, wer von den 15 für einen einjährigen, wer für einen zweijährigen und wer für einen dreijährigen Unterbau eingetreten wäre. Anhaltspunkte hierfür liegen nur zum Teil in den Äußerungen einzelner Konferenzmitglieder vor. Dir. Schlee hatte für einen dreijährigen gemeinſamen Unterricht geſprochen. Für ihn hätten wohl auch Abg. v. Schenckendorff und Dir. Eitner[1]) geſtimmt. Geh. Rat Schiller hätte nach ſeinen Äußerungen höchſtens einen zweijährigen als zuläſſig erklären können, Dir. Frick ſelbſt dieſen nur unter der Bedingung eines um ein Jahr verlängerten Gymnaſialkurſes. Von Intereſſe wäre auch geweſen, wie unter den 15 ſich Dir. Fiedler und Geh. Rat Schottmüller zu den einzelnen Unterbaumöglichkeiten geſtellt hätten. Denn erſterer hatte (S. 301) ſich dahin ausgeſprochen, daß er nur zweierlei höhere Schulen wünſche, ſolche, in denen humaniſtiſche Studien gründlich getrieben werden, und ſolche, welche die alten Sprachen in ihren Lehrplan nicht aufnehmen. Letzterer hatte (S. 20) einen Plan für das Gymnaſium empfohlen, wonach das Latein in Sexta, das Franzöſiſche in Quarta, das Griechiſche in Obertertia, das Engliſche in Oberſekunda beginnen ſollte.

[1]) Allerdings ſtimmte Eilner, ebenſo wie Graf Douglas, Fiedler, Frick, Frommel, Göring, Schiller, Schollmüller, gegen den Antrag, daß an Orten, wo nur ein Gymnaſium oder Realgymnaſium beſteht, in dieſen Anſtalten der Beginn des Lateins bis Tertia verſchoben werden ſolle: ſiehe die vor. S.

Die Frage nun von Neuem zu behandeln mit genauer Berücksichtigung des von meinen Herren Kollegen Schiller und Schlee und von Anderen Bemerkten, veranlaßt mich dreierlei. Mir war bei den Verhandlungen nicht möglich, das Material, auf das sich meine Meinung über den lateinlosen Unterbau stützt, mit einiger Vollständigkeit zu geben. — Zweitens übersehe ich nicht den Umstand, daß unter den Vertretern des Einheitsschulplanes mit Hinausschiebung des Lateinischen in die mittleren, des Griechischen in die oberen Klassen sich neben zweifellosen Gegnern auch entschiedene Freunde des klassischen Unterrichts befinden; und diese von der Unzuträglichkeit des Projektes zu überzeugen, wäre mir wertvoll, wogegen die Möglichkeit, jene eines Andern zu belehren, für mich von vornherein ausgeschlossen ist, weil ich nach meiner Überzeugung als unausbleibliche Folge der durchgeführten Einheitsschulorganisation etwas bezeichnen muß, was jene offenbar wünschen, den Niedergang der klassischen Schulbildung in Deutschland. — Endlich verhehle ich mir nicht, daß die Unterbauidee etwas Ansteckendes hat. Es rührt daher, daß sie von ihren Propheten fortwährend als Panacee für eine Reihe thatsächlicher und drückender Übelstände gepriesen wird. Da man diese gar gern los wäre, öffnet man schließlich der Prophetie sein Ohr und meint, man müsse es wenigstens einmal auf diesem Wege versuchen. Dem gegenüber scheint es mir Pflicht derer, die überzeugt sind, daß einige jener Übelstände durch die geplante Organisation sogar vermehrt werden würden, das Trügerische der Hoffnungen nachzuweisen.

Wenn ich bei dieser Darlegung öfter auf ausländische Schulverhältnisse eingegangen bin und eingehen werde, so bin ich dazu durch den Umstand veranlaßt, daß ähnliche Einrichtungen, wie die bei uns angestrebten, in einigen fremden Ländern verwirklicht sind, und daß man wiederholt auf jene Staaten mit der Aufforderung hingewiesen hat, sich an ihrer Schulorganisation ein Beispiel zu nehmen.

Dem Satz, daß wir auch in der Pädagogik vom Auslande zu lernen suchen sollen, stimme ich voll und ganz bei. Ich werde es mir stets als ein Glück rechnen, daß ich mehr als sieben Jahre an außerdeutschen Schulen unterrichtete und während des letzten Jahrzehntes von dem Unterrichtswesen der meisten europäischen Kulturstaaten eine unmittelbare Anschauung gewinnen konnte. Aber nicht in der Weise sollen wir von fremden Ländern lernen, daß, wenn uns theoretische Erwägungen ein pädagogisches Projekt zu empfehlen scheinen und dasselbe anderwärts verwirklicht ist, wir ohne Weiteres in letzterem Umstande eine sichere Bestätigung unserer Anschauung sehen, ehe wir die Wirkungen der ausländischen Einrichtung genau kennen gelernt und erwogen haben, ob jene in der That empfehlend oder nicht vielmehr warnend sind. In diesem tendenzvollen und kritiklosen Lernen vom Auslande leisten unsere pädagogischen Stürmer gegenwärtig viel. Nicht nur Einrichtungen, sondern auch Bestrebungen, Kammerreden, Preßartikel der Fremde werden als gewichtige Beweismittel verwertet.

Wo ich bisher im Ausland von Schuleinrichtungen und Schulbetrieb Kenntnis nahm, da habe ich überall auch recht erfreuliche Beobachtungen gemacht und manches gefunden, das zur Nachahmung anregt, so besonders in England, den skandinavischen Ländern und der Schweiz. Ich habe ferner überall Lehrer kennen ge-

lernt, deren segensvolles Wirken über jeden Zweifel erhaben war. Aber andererseits hat sich bei mir immer mehr die Überzeugung befestigt, daß wir in der gesamten Organisation des höheren Unterrichts den anderen Kulturvölkern überlegen sind, und daß wir im Ganzen einen recht unvorteilhaften Tausch machen würden, wenn wir unsere Einrichtungen mit fremdländischen vertauschten. Diese Überzeugung auszusprechen und im Einzelnen zu begründen, gebot die wunderliche Verblendung der einheimischen Gegner unseres Schulwesens und ihr geschäftiges Bestreben, Unzufriedenheit zu verbreiten, das bei der unserem Volke anhaftenden Neigung zur Geringschätzung des Heimischen nicht erfolglos war. Und, wenn ich mich bisweilen fragte, ob ich durch solche Erörterungen nicht vielleicht die Ausländer verletze, die mir ungemein viel Freundlichkeit erwiesen und mit denen ich zum Teil in freundschaftliches Verhältnis getreten bin, so beruhigte mich einmal der Gedanke an die Pflicht der Offenheit gegenüber den Gefahren, die unserm wertvollen nationalen Besitze drohen, und zweitens die Erfahrung, daß eine ganze Reihe fremdländischer Schulmänner, welche das deutsche Gymnasialwesen genauer kennen gelernt, (und nicht bloß klassische Philologen) in den wesentlichsten Punkten mit mir übereinstimmten.

Ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Realschulen verlangt das Hinaufschieben des Beginns des lateinischen Unterrichts. Die Grade aber dieser Verschiebung können sehr verschieden sein. Der Gedanke, das Latein erst in der Quinta zu beginnen und in Sexta Französisch oder Englisch anzufangen, ist in den letzten Jahren auch von Lattmann empfohlen worden. Nach Quarta will den Anfang des Lateinischen der preuß. Landtagsabgeordnete Sombart verlegt sehen und der Prorektor Juling in der Schrift über „Das Gymnasium mit zehnjährigem Kurs"; nach Untertertia der Berliner Verein für Schulreform. Erst nach dem vierten Schuljahr wünschte die Entscheidung darüber, ob Latein gelernt werden soll oder nicht, der Stadtrat Hoffmann in Karlsruhe in der Sitzung der II. bad. Kammer vom 3. Mai 1890[1]). In Untersekunda wäre das Latein anzufangen nach dem Wunsche der Mehrheit in der zweiten schwedischen Kammer; in Obersekunda nach Herrn Görings für die „Neue deutsche Schule" entworfenem Plan; in Unterprima nach dem Vorschlag des Professors der Mathematik und Pädagogik zu Kopenhagen, K. Kromann. Wer wird den noch übrigen Vorschlag für Oberprima bringen?

Am meisten Beifall hat der Gedanke gefunden, das Latein bis Untertertia aufzuschieben und es von da bis Untersekunda einschließlich auch nur fakultativ sein zu lassen, weil es zweckmäßig sei, daß alle Schüler, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung suchen, in den obligatorischen Unterrichtsstunden bis zu dem Ende des sechsten Schuljahres mit einander vereinigt blieben. Erst mit dem Beginn der Obersekunda soll nach diesem Projekt ein Auseinandergehen in drei Linien, eine lateinische, lateingriechische und lateinlose, stattfinden. Der

[1]) Siehe „Humanistisches Gymnasium" 1890, Nr. 2, S. 51 unten. In einer früheren Äußerung derselben Sitzung sprach der Genannte allerdings davon, daß nach 3 Jahren Latein begonnen werden solle.

Beginn des Griechiſchen wird dabei in Oberſekunda oder (fakultativ) in Unterſekunda gedacht.

Dieſem Plan, welcher oft ſchlechtweg der Einheitsſchulplan heißt, wollen wir ſpeziell unſere Aufmerkſamkeit zuwenden. Er iſt von dem Vorſtand des Vereins für Schulreform am 3. Okt. 1889 in einer Eingabe an Herrn von Goßler nebſt den Gründen, welche für ihn zu ſprechen ſcheinen, vorgetragen worden. Zu ſeiner Empfehlung wurde in jüngſter Zeit wiederholt auch auf die 2225 Vereinsmitglieder hingewieſen.

Ob nun allerdings alle 2225 gerade mit dieſem Plane übereinſtimmen, dürfen wir uns wohl noch zu bezweifeln erlauben. Sehr merkwürdig wenigſtens iſt, daß ein Mann, der in dem Mitgliederverzeichnis vom Jahr 1889 ſogar als Mitglied des Vereinsausſchuſſes genannt worden iſt, Prof. A. Kirchhoff in Halle, im vergangenen Sommer eine Erklärung Halliſcher Univerſitätsprofeſſoren unterzeichnet hat, worin geſagt iſt, daß „jede Beeinträchtigung des Charakters unſerer Gymnaſien als der ſpezifiſchen Träger der hiſtoriſch-klaſſiſchen Vorbildung, jede weſentliche Verkürzung der klaſſiſchen und hiſtoriſchen Bildungsmittel zu Gunſten moderner und realiſtiſcher auf unſere Univerſitätsſtudien und damit auf das geiſtige Geſamtleben unſeres Volkes von unheilvollem Einfluſſe ſein würde.“ [1]) Auch erkennen die Herren Dr. Friedrich Lange und Th. Peters, welche als Vorſtand des Vereins zu zeichnen pflegen, offenbar ſelbſt nicht alle Mitglieder des Vereins als Vertreter der in jenem Plan zum Ausdruck gekommenen Idee an. Ausdrücklich haben ſie dies von Herrn von Schenckendorff in einem Briefe an Herrn von Goßler erklärt[2]). Aber auch der ebenfalls der Berliner Konferenz angehörende Oberrealſchuldirektor Fiedler kann ihnen als Vertreter der Vereinsidee nicht gelten. Denn ſonſt konnte doch in einer (gleich zu beſprechenden) Eingabe des Vereinsvor-

[1]) Nach links von obigem Plane weicht umgekehrt ein anderes Ausſchußmitglied, Profeſſor Treutlein, ab, der in ſeinem Buch über den „Zudrang zu den gelehrten Berufsarten“ das Latein erſt in der gegenwärtigen Unter- oder Oberſekunda zu beginnen vorſchlägt und das Griechiſche verbannen oder nur für wenige Schüler feſthalten will. Vergleicht man dies Projekt mit dem Lange'ſchen und mit der Anſchauung Kirchhoffs, ſo fragt man: Wie ſteht es nun wohl mit der Einigkeit der Vereinsmitglieder, die nicht dem Vorſtand oder Ausſchuß angehören? Sollte etwa hier von einer Reformveruneinigung ſtatt von einem Reformverein geſprochen werden können?

[2]) Am letzten Tage fanden die Mitglieder der Berliner Konferenz auf ihren Plätzen den Abdruck eines intereſſanten Schriftwechſels zwiſchen den obengenannten zwei Herren und Herrn v. Goßler, uns überſandt von dem Vorſtand des Reformvereins. Daraus erhellt zunächſt, daß die Herren Lange und Peters ſchon unter dem 21. April 1890 dem Miniſter die Bitte unterbreiteten, den Verein für Schulreform zur Teilnahme an der bevorſtehenden Verſammlung hochgeneigteſt auffordern zu wollen, und daß der Miniſter erwiderte, er werde den geſtellten Antrag ſeiner Zeit in Erwägung nehmen. Am 7. November folgte dann ein Brief des Vereinsvorſtandes, in dem die Vermutung ausgeſprochen wurde, daß der Verein bei den Einladungen übergangen ſei: denn dieſelben hätten dem Vernehmen nach bereits ſtattgefunden und an den Reformverein ſei keine gelangt; derſelbe dürfe aber den Anſpruch erheben, in erſter Reihe unter den typiſchen Vertretern der verſchiedenen Richtungen auf dem Schulreformgebiet anerkannt zu werden. Der Miniſter antwortete jetzt, daß er ſich bemüht habe, für jede der Reformrichtungen je einen geeigneten Vertreter zu berufen, und daß dies auch bezüglich des Reformvereins durch Einladung ſeines Mitgliedes, des Abg. v. Schenckendorff, geſchehen ſei. Unter dem 24. November richteten darauf die Herren Lange und Peters noch einen dritten Brief an Herrn v. Goßler, worin dargelegt wurde, daß Herr v. Schenckendorff, obgleich Mitglied des Vereins, doch nicht als Vertreter von deſſen Anſichten gelten könne. (Am Schluß des Korreſpondenzabdruckes iſt bemerkt, daß auf das letzte Schreiben dem Vereinsvorſtand eine Antwort bisher nicht zugegangen.)

ſtandes an das preußiſche Abgeordnetenhaus nicht behauptet werden, daß der Schulreformverein in jener Konferenz „überhaupt unvertreten“ geweſen ſei.

Dieſe Eingabe, welche im Februar gemacht iſt, richtet an das Haus der Abgeordneten die Bitte, bei der Kgl. Staatsregierung dahin zu wirken, daß die von Sr. Majeſtät angeordnete Reform der höheren Schulen von den Beſchlüſſen der Dezemberkonferenz losgelöſt und in die von dem Reformverein vorgeſchlagene Richtung hinübergeleitet werde! Im Eingang der Petition wird dieſe Richtung kurz bezeichnet. Sodann folgt die Klage, daß der Reformverein in der Konferenz keinen Vertreter gehabt habe, und hierauf wird die Schale des Zornes auf die Beſchlüſſe der Konferenz ausgeſchüttet. Nun iſt es ja ſelbſtverſtändlich Jedermanns Recht, über das, was dort beſchloſſen iſt, ſich in ſchärfſter Weiſe auszuſprechen, wenn er ſtichhaltige Gründe hierfür zu haben meint. Und es kann natürlich ebenſowenig Jemandem verſagt werden, wenn ſeine Meinung über Schulfragen von der Sr. Majeſtät des Kaiſers abweicht, die erſtere zu deutlichem Ausdruck zu bringen. Indes in Fällen, wo der Kaiſer und die Majorität der Konferenz einer Meinung waren, unter der Fahne des erſteren gegen die letztere zu ziehen, den Kaiſer gegen die Konferenz „auszuſpielen“, das allerdings iſt gleicherweiſe durch Vernunft wie Ehrlichkeit verboten; ja man ſollte dies Kunſtſtück faſt für unmöglich halten. Aber da ſteht es in folgenden großen Worten: „Vielleicht der ſchlimmſte Fehler der Konferenzbeſchlüſſe liegt aber in der völligen Verkennung unſerer ſozialen Aufgaben. Zu derſelben Zeit, da unter Führung Sr. Maj. des Kaiſers und Königs alle vaterländiſch geſinnten Deutſchen ſich zu dem Streben vereinigen, der Sozialdemokratie den Zufluß abzugraben, zerreißt die Konferenz durch grundſätzliche Ausrottung der Realgymnaſien das Band, welches bisher die gymnaſiale Bildung mit der lateinloſen verbunden hatte, und ſchafft ſo eine unüberbrückbare Kluft zwiſchen unſeren gelehrten und unſeren Erwerbsſtänden.“[1]) Wer nun weiß (und wer ſollte es nicht wiſſen?), daß der Kaiſer an dieſer „grundſätzlichen Ausrottung“ vollen Anteil hat, der muß unſeres Erachtens zugeſtehen, daß in dieſem Satzgefüge entweder eine ergötzliche Unlogik oder eine grobe Unwahrhaftigkeit vorliegt. Wir haben oben unſeren Zweifel daran geäußert und begründet, ob alle Mitglieder des Reformvereins gerade mit dem vom Vorſtand empfohlenen Plane übereinſtimmen. Wir müſſen hier noch ſtärkeren Zweifel daran äußern, ob alle mit der vorgeführten Taktik des Vorſtandes einverſtanden ſind.

Doch, wie dem auch ſein möge, wir wollen ruhig unterſuchen, ob wirklich der erhoffte Segen von der Verwirklichung des Einheitsſchulplanes zu erwarten iſt und nicht vielmehr mancher böſe Schaden. G. Uhlig.

(Fortſetzung folgt.)

---

[1]) Man mag über die Schulgattung der Realgymnaſien noch ſo günſtig urteilen: daß da, wo neunjährige Anſtalten mit lateiniſchem Unterricht neben den lateinloſen und lateingriechiſchen Schulen nicht beſtehen, notwendig eine unüberbrückbare Kluft zwiſchen den gelehrten und den Erwerbsſtänden geſchaffen werde, iſt eine Phraſe, die man ſich doch hüten ſollte in den Mund zu nehmen, wenn man nicht gänzlich darauf verzichtet, ernſthaft genommen zu werden. In ganz Bayern beſtehen 4 Realgymnaſien, in Württemberg und in Baden je 2, in Elſaß-Lothringen keines. Wo zeigt ſich in dieſen Ländern die „unüberbrückbare Kluft“? Und wie ſteht es mit den Realgymnaſien und dieſer Kluft in Öſterreich?

Litterarische Anzeigen und andere Mitteilungen.

Über eines kann sich Güßfeldt sicher nicht beschweren: daß seine pädagogischen Erörterungen zu wenig Beachtung gefunden hätten. Über drei eingehendere Kritiken berichtet im Folgenden derselbe, welcher am Ende von Nr. 4 des vorigen Jahrganges Kropatschecks Beurteilung angezeigt hat.

Dr. J. Gefficken. P. Güßfeldt und die Schule der Zukunft. Hamburg 1890. 20 S.

Von allen Besprechungen der Güßfeldt'schen Reformen, die uns zu Gesichte gekommen, ist diese eine der wohlwollendsten: Verf. will sich verständigen, den Angriffen ruhige, maßvolle Abwehr entgegensetzen. „Was den Gegnern imponiert, ist die Reinheit und Humanität der Gesinnung, welche Güßfeldts Buch belebt. Güßfeldts Idealismus bringt ihn uns Philologen näher als den Realisten, obwohl er viele ihrer Vorschläge aufs neue zu Worte hat kommen lassen." Lobend hebt Gefficken die Bemerkungen Güßfeldts über die Erziehung des Kindes hervor, doch entdeckt er bald, daß Güßfeldt bei der Schilderung des heutigen Gymnasialunterrichts trübe Erfahrungen der eigenen Schulzeit verallgemeinert hat; das Bedenkliche von Güßfeldts Vorschlag, die Knaben seiner Zukunftschule während des ganzen Tages der Familie zu entziehen, ist dem Norddeutschen, dem Hamburger nicht entgangen; er betont auch gegenüber der beliebten Beiziehung englischer Schulverhältnisse mit Recht die ganz anderen wirtschaftlichen Zustände Deutschlands und die bekannte Thatsache, daß die Autorität des Lehrers in England nur eine geringe ist. (Einen äußerst wertvollen Aufsatz über dieses Thema brachte vor. Jahr die Allg. Z., Beil. Nr. 292, unter dem Titel: Englische Schulen als Muster?) Besonders aber ist es Gefficken darum zu thun, Güßfeldt davon zu überzeugen, daß heutzutage, vereinzelte Ausnahmen abgerechnet, im altsprachlichen Unterricht eine Praxis sich Bahn gebrochen hat, himmelweit verschieden von der, welche Güßfeldt schildert. Die historische Betrachtungsweise des Altertums, welcher die sprachlich-grammatische Erklärung nur als Mittel zum Zweck gilt, hat sich allmählich auch auf den Schulen eingebürgert. Mit einem solchen Unterricht sei Güßfeldt gewiß einverstanden. Indeß wer in diesem Sinne als Lehrer zu wirken habe, brauche auch seine ganze Frische, um der Aufgabe gewachsen zu bleiben, und diese Frische geht nur zu oft durch lästigen, aber notwendigen Nebenerwerb, durch die gedrückte Stellung des ganzen Standes verloren. Hier hat Gefficken ein wahres Wort gesprochen: „Wer nicht aus dem Vollen schöpft, wer nicht wenigstens rezeptiv in seinem Fache weiterarbeitet, kann nie ein anregender Lehrer, sondern nur ein Einpauker sein. Des Lehrers Frische bedeutet die Frische der Jugend, seine Bildung die geistige Anregung der Jugend: man gebe ihm mehr zu leben, dann braucht er nicht dem Nebenerwerbe nachzulaufen; man hebe seine Stellung in jeder Weise, dann wird man freie Männer schaffen, nicht jene Pessimisten, wie sie vielfach auf unsern Gymnasien vertreten sind." Sehr einleuchtend weist Gefficken weiter nach, einen wie hohen Wert gerade für die Ausbildung im Deutschen die sorgfältige Übung im Übersetzen aus den antiken Sprachen hat, und zu welcher Oberflächlichkeit Güßfeldts Vorschlag führen würde, bei der Lektüre der Alten gedruckte Übersetzungen zu benutzen: gerade den hohen sittlichen Wert schwieriger Arbeit hat Güßfeldt dabei außer Acht gelassen.

So maßvoll die Schrift gehalten ist, so fest steht doch dem Verfasser die Überzeugung, daß er für eine Sache kämpft, die ihm heilig ist und für ihn ganz denselben Wert behält, wenn sie unterliegt. Aber er hofft auf eine Verständigung: geschehen muß etwas, aber durch Ausbauen, nicht durch Niederreißen. „Der Ausbau aber", sagt er zum Schluß, „wird nicht zum geringsten darin bestehen, daß der Staat einerseits seiner Jugend die Spielplätze schenkt, welche die englische Jugend besitzt, auf welche man stets mit solcher Vorliebe hinweist, anderseits aus seinen Lehrern eine etwas erfreulichere und erfreutere Menschenklasse schafft". B.

Paul de Lagarde. Über die von Herrn Paul Güßfeldt vorgeschlogene Reorganisation unserer Gymnasien. Aus den Göttingischen gelehrten Anzeigen besonders abgedruckt. Mit einem Nachwort. Göttingen 1890. 34 S.

Ärger wurde wohl nicht der arme Pfarrer Samuel Gotthold Lange für seine schlechte Horazübersetzung von Lessing abgekanzelt, als es hier mit Güßfeldt durch Lagarde geschieht. In der That, es ist Lessing'sche Schärfe in dem zwei Bogen starken Schriftchen, wenn auch nicht immer Lessing'sche Klarheit. Haben sich die Schulmänner aufgelehnt gegen die von Güßfeldt behaupteten Thatsachen und die Möglichkeit seiner Reformen, so korrigiert ihm hier der Philosoph und Dialektiker schonungslos Satz für Satz den Text. Aber in die sieghafte Polemik, mit der die Güßfeldt'sche Psychologie und Logik abgefertigt wird, mischt sich ein trüber Pessimismus, der das Wohlgefallen des großen Publikums an Güßfeldts Buch erklärt aus der Morschheit aller deutschen Verhältnisse: „die Geschichte ist alt geworden, und die letzten dreißig Jahre brachten unserem Vaterlande das Gegenteil einer Verjüngungskur: denn alle ethischen Mächte ohne eine einzige Ausnahme, auch die Monarchie, hat man geflissentlich geknickt." Wir haben eine andere Meinung von der Kraft deutschen Wesens. Auch die Zusammenstellung von Altenstein, Johannes Schulze und Wiese, als der drei Männer, „denen die allgemein als schweres Unglück empfundene Versumpfung unseres höheren Unterrichts vor dem jüngsten Gericht zu verantworten gerne, aber erfolglos überlassen werden wird", enthält sowohl durch die Zusammenstellung als durch das über alle gleichmäßig gefällte Urteil eine schwere Ungerechtig-

keit. Sonst aber sind viele von Lagardes Behauptungen ebenso geistvoll als schlagend. „Daraus, daß Güßfeldts und vieler jetzt erwachsener Männer Eltern in der Auswahl des für ihre Söhne in Anspruch genommenen Gymnasiums Unglück gehabt haben oder haben müssen, folgt noch lange nicht, daß die auf den Gymnasien angestellten Übungen im Lateinschreiben zwecklos sind. Sir John Fallstaffs Kampagnie wird vermutlich stets schlecht abgeschnitten haben, ohne daß aus diesem Mißgeschicke folgte, daß nicht exerziert werden müsse, und daß die Hauptleute abzuschaffen seien". Wie richtig ist es, was Lagarde Güßfeldt vorwirft, daß er die Notwendigkeit, Realschulen „nicht sowohl zu gründen, als aus den in der gedankenlosesten Weise gegründeten Gymnasien herzustellen", ebensowenig berührt hat als die Frage der sog. Berechtigungen, die Lagarde nur an die Ausgangsprüfung der obersten Klasse der Schulanstalten geknüpft wissen will, gleichviel welcher. Noch mehr, er hält die Reform der Gymnasien für unzertrennlich von der der Universitäten, die freilich für gewisse Kreise ein noli me tangere sind: es ist ein öffentliches Geheimnis, daß gerade die Söhne der höchsten Stände, diejenigen, die den Anspruch erheben, die einflußreichsten Stellen im Staate zu erhalten, am wenigsten von allen Studenten die Vorlesungen besuchen, daß unter der studierenden Jugend unseres Volkes, das am Vorabend eines der gewaltigsten sozialen Kämpfe steht, die Mitglieder einer Studentenverbindung „im Jahre schon mit 4500 Mark auskommen können". Freilich seine Vorschläge, einen Teil des Gymnasialpensums an die Universitäten abzugeben, die Studenten regelmäßigen halbjährigen Prüfungen zu unterwerfen, die Lehrer, also auch die Universitätsprofessoren, im Interesse des Dienstes ganz so zu versetzen, wie die Offiziere der Armee, diese werden nicht weniger Bedenken erregen als die Güßfeldts; aber das richtige Gefühl hat er doch Güßfeldt gegenüber, daß eine Notion von der geistigen Bedeutung wie die deutsche von der Vorsehung nicht zur Kaste moderner Spartaner verurteilt ist. Sagt Güßfeldt: „Richtschnur für alle Maßnahmen bleibt der Grundsatz: Entwickelung der kräftigen Individuen, nicht Erhaltung der schwächlichen", so erwidert Lagarde: „Bis Herr Güßfeldt dieses Edikt etwa weiter erläutert haben wird, muß er sich die Erklärungen gefallen lassen, daß es vielleicht auf die Gestüte von Trakehnen und Gradiz oder den Hundepark in Zahna, aber nicht auf Menschen paßt, und daß wir vorläufig auf schwächliche Individuen von der Art Friedrich Schleiermachers noch nicht verzichten wollen." B.

Dr. C. Conradt. Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen. Wiesbaden 1890. 47 S.

Eine erfreuliche Kundgebung, mit Humor, aber auch mit gerechter Entrüstung geschrieben. Ein preußischer Schulmann, der seinen Schülern Xenophons Anabasis mit allen geographischen, kulturhistorischen, naturwissenschaftlichen Erläuterungen anschaulich macht, der Sophokles' Antigone nicht nur griechisch mit den Schülern liest, sondern auch als poetisches Kunstwerk von ihnen analysieren und schließlich deutsch mit Mendelssohn'scher Musik aufführen läßt, der mit seinen Schülern in die freie Natur wandert, Stätten gewerblicher Arbeit besucht, Volks- und Vaterlandslieder singt, mit ihnen Fußball spielt — ein solcher hat wohl ein Recht, entrüstet zu sein über das Zerrbild, das Güßfeldt von den Erziehern der deutschen Jugend entwirft, um dann gelegentlich achselzuckend von dem „entsagungsvollen" Beruf derselben zu sprechen. Das also haben die Lehrer davon, wenn sie mit begeisterter Hingebung ihres Amtes walten! Conradt nennt Güßfeldt einen Dilettanten, und es wird ihm nicht schwer, zu zeigen, wie wenig dieser über unser jetziges Schulwesen orientiert ist. Wer immer noch an die Fabel von der mangelhaften körperlichen Ausbildung unserer Jugend glaubt, der möge sich aus den Thatsachen, die Conradt anführt, eines besseren belehren. Trefflich ist auch darauf hingewiesen, wie die öffentliche Meinung jetzt so weit gebracht ist, daß sie alles, was an unserer Jugend nicht in Ordnung ist, der Schule aufbürdet: „Eltern wundern sich gar nicht, wenn ein Maschinenbauer etwa oder die Marine ihren Sekundaner nicht brauchen kann, weil er körperlich zu schwach ist; aber weiterzugehen und das Abiturientenexamen zu machen, muten sie ihm ohne weiteres zu. Herr Güßfeldt aber steht an der Thüre und schlägt die Hände zusammen: Die zerstörte Kraft, die gebrochene Gesundheit."

Hat Güßfeldt den guten Willen zu helfen und hat er Aussicht, daß seine Stimme gehört werde, so kann er bei Conradt nachlesen, wo zuerst zu helfen wäre. Es ist kein erfreuliches Kapitel, das alte Lied von der Allgewalt der Juristen und Verwaltungsbeamten, die oft in die Sache des Unterrichtswesens nur so von außen hineinsehen, „von denen man nur eine geschäftsmäßige Erledigung der von andern aufgeworfenen Fragen erwartet, keine aus der Berufserfahrung herausgewachsene Überzeugung": „sie haben sich daran gewöhnt, das höhere Lehrfach als ein Gebiet anzusehen, das sie zu regieren haben, das ihnen unterthan ist, das so etwas von subalternem Charakter an sich habe." Kein Wunder, daß gerade aus den höheren Ständen sich verhältnismäßig nur Wenige dem höheren Lehrstande widmen, diesem „Aschenbrödel der leitenden Stände im Staate." Wie sollen sich die Lehrer die Frische und Freudigkeit in ihrem Berufe erhalten, wenn so schreiende Mißstände in der Besoldung und im Aufrücken der Lehrer vorkommen, wie sie Conradt schildert, Zustände, von denen er meint, sie können gar nicht allgemein bekannt sein, sonst könnte man unmöglich so gleichgültig gegen sie bleiben. In der That, wenn Schäden in unserm Schulwesen vorhanden sind, so hat die Bureaukratie

ihr gutes Teil Schuld daran. Warum sitzen im Staatsrat neben Militärs, Verwaltungsbeamten und Juristen Vertreter der Geistlichkeit, der Post, der Medizin, der Städte, des Handels — aber kein Schulmann? Warum sind in Preußen die höchsten Stellen im Kultusministerium mit Verwaltungsbeamten besetzt? Der Verfasser hofft, eine gesunde Entwickelung des Unterrichtswesens werde dahin führen, daß es, wie die Justiz, die Post, die Eisenbahnen, einer besonderen Verwaltung unterstellt wird, deren Leiter aus den Vertretern des Faches hervorgeht und zu den unmittelbaren Räten des Königs gehört." B.

Der kurzen Charakterisierung dieser Broschüren fügen wie eine uns vor längerer Zeit zugegangene, aber auch jetzt wohl noch nicht uninteressante Mitteilung über die Sitzung der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft vom 14. Mai v. J. bei, in welcher die Vorschläge Güßfeldts zur Diskussion gestellt waren. Dieselbe wurde eingeleitet durch einen Vortrag des Herrn Prof. Johannes Schmidt vom Luisenstädtischen Gymnasium. In durchaus wohlwollender Weise besprach der Redner den Inhalt und die Absicht der in Rede stehenden Aufsätze und hob eine Reihe von Punkten hervor, in denen die Verwirklichung der Güßfeldt'schen Vorschläge möglich und nützlich erscheine. Aus der lebhaften Besprechung, welche dann folgte, ergab sich als übereinstimmende Ansicht der Versammlung, daß Güßfeldt den Fehler gemacht habe, von Schäden, die seit einer Reihe von Jahren zum größten Teile bereits beseitigt seien, als allgemein herrschenden Übelständen zu sprechen. Er habe mit Schlagwörtern operiert auf einem Gebiete, wo allein genaue Kenntnis der Thatsachen zu einem Urteil berechtigen. Hierher gehöre besonders das stete Hinweisen auf die körperliche Frische und Rüstigkeit der französischen und englischen Jugend gegenüber unserer „angekränkelten". Güßfeldt habe seine Beobachtungen nur an Berlin gemacht, und selbst für diese Stadt übertreibe er. Von zahlreichen Anwesenden, welche französische und englische Schuleinrichtungen aus persönlicher Erfahrung kennen, wurde festgestellt, daß es nur ein kleiner Prozentsatz der englischen Schuljugend sei, der jene Gewandtheit und Frische besitze, die Güßfeldt irrtümlich der ganzen englischen Jugend zuschreibe. Dagegen wird gern anerkannt, daß er mit Wärme für die Hebung einiger Seiten des deutschen Unterrichts eingetreten sei, die aber ohne Vermehrung der Stundenzahl durch Änderungen in der Methode zu erreichen sei.

Schließlich erscheint es billig, gegenüber der an den Güßfeldt'schen Vorschlägen geübten Kritik hier Worte zu citieren, die derselbe in der Berliner Konferenz gesprochen. Er sagte (Prot. S. 477): „Für die kleinen Städte sind viele meiner Vorschläge überflüssig. In einer kleinen Stadt spielt die Familie, die Kameradschaft der Schüler eine ganz andere Rolle, als in unseren Großstädten, die der Entwicklung der Individualität durchaus nicht günstig sind; und ich möchte hier gleich die Gelegenheit benutzen, um mein Bedauern darüber auszusprechen, daß wir, wenn wir uns schriftstellerisch mit solchen Sachen beschäftigen, sehr leicht — und ich fühle mich selber nicht frei davon — in eine gewisse Einseitigkeit verfallen und von den großen Städten auf kleine exemplifizieren. Auch noch ein zweites möchte ich hinzufügen, weil es maßgebend ist für meine Stellung zu der großen Frage der Erziehung. Ich möchte keinen Zweifel darüber lassen, daß auch für mich die Religion und die Familie die beiden Grundpfeiler der Gesellschaft und des Staates sind. Auch liegt mir die allgemeine Verstaatlichung der Erziehung durch Internate fern; aber für Großstädte scheinen mir letztere leider nötig; an solcher Unnatur bin ich nicht schuld; ich habe durch meine außerhalb dieser Konferenz gemachten Vorschläge für die großstädtischen Familien nur zu retten gesucht, was sich retten ließ." Auch mag die ebenda von Güßfeldt gethane Äußerung erwähnt werden, daß er es ängstlich vermeide, sich in den inneren Schulbetrieb zu mischen.

Sint ut sunt. Für das alte Gymnasium wider die Neuerer. Fünf Thesen von Dr. **Adolf Lasson**, Prof., Oberlehrer am Luisenstädtischen Realgymnasium zu Berlin. Berlin 1890. Verlag von Walther und Apolant. 81 S.

Diese aus warmer Pietät für das alte Gymnasium hervorgegangene Schrift vertritt mit größter Entschiedenheit den konservativen Standpunkt in der Schulfrage. Zwar Besserungen, aber keine prinzipiellen Änderungen unseres höheren Schulwesens; die höhere Schule nicht Vorbereitungsanstalt für die Universität oder Fachschule, sondern Pflanzstätte humaner Bildung; ihr wesentliches Mittel, der Sprachunterricht (auch Lateinsprechen und lateinischer Aufsatz sind beizubehalten); an zweiter Stelle Mathematik; auch das Realgymnasium soll humaner Bildung dienen und dafür in erster Linie als Medium die lateinische Sprache anwenden. Dies sind die Grundgedanken des Verfassers. Sein Standpunkt ist daraus zur Genüge ersichtlich. Können wir auch nicht in allen Stücken seine Anschauung teilen, so wollen wir doch ihm, dem Lehrer eines Realgymnasiums, doppelt dafür dankbar sein, daß er, was er Gutes für das humanistische Gymnasium sagen konnte, in so überzeugter und überzeugender Weise gesagt hat. Br.

Zwei Bücher über deutsche Geschichte. Wer einen Blick in die von Konrad Rethwisch herausgegebenen „Jahresberichte über das höhere Schulwesen" thut, der sieht (wenn er es nicht vorher schon durch eine Sündflut von Zusendungen erfahren haben sollte), welche Massenproduktion auf dem pädagogischen Gebiete heutzutage herrscht. Um so beachtenswerter ist es, wenn es einem Lehrbuch gelingt, sich durchzukämpfen und mehrere Auflagen zu erleben.

Dies günstige Schicksal wurde den Büchern des vor einigen Jahren verstorbenen **David Müller** zu teil. Das verbreitetste seiner Werke ist seine „**Geschichte des deutschen Volkes** in kurzgefaßter übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung", wovon die 13. Aufl., wie schon frühere, von Prof. Dr. Fr. **Junge** bearbeitet wurde. (Berlin 1890, bei Vahlen; Preis M. 4. 20). Der Verleger kann darauf hinweisen, daß über 100,000 Exemplare des Werkes bisher abgesetzt wurden. Die Vorzüge desselben sind bekannt: gründliche Beherrschung des Stoffes, gute Disposition, warmes patriotisches Empfinden und Sinn für die kirchliche Seite der geschichtlichen Entwickelung. Unser einziges Bedenken gegen das Buch als Schulbuch ist sein ziemlich beträchtlicher Umfang (499 Seiten in Großoktav). Das wird in unserer überbürdungsscheuen Zeit manchen Lehrer bedenklich machen und ihm als Lehrbuch mehr desselben Verfassers Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes empfehlen, der in gleichem Verlag erschien, in späteren Auflagen ebenfalls von Fr. Junge bearbeitet ist und dessen letzte (siebente), 1890 ausgegebene 189 Seiten umfaßt (Preis 2 Mk. 50).

Nur die Zwecke eines Lesebuches, nicht eines Schulbuches verfolgt die „**Geschichte des deutschen Volkes**, dargestellt von **G. Dittmar**", dem im letzten Jahre verstorbenen Direktor des Gymnasiums in Cottbus (Heidelberg in Carl Winter's Universitätsbuchhandlung). Der Verfasser dieses auf drei Bände berechneten Werkes hat sich durch die Neubearbeitungen der Lehrbücher seines Vaters als tüchtigen Kenner des Stoffes erwiesen. Die Darstellung ist lebhaft und dabei klar und einfach. Des Ballastes gelehrter Anmerkungen hat sich der Verfasser mit Rücksicht auf den von ihm gewünschten Leserkreis gänzlich enthalten. Die Ausstattung ist sehr gefällig, doch darf man fragen, ob nicht das beigegebene Phantasiebild von Barbarossa besser durch ein urkundliches Bild ersetzt worden wäre. Jedenfalls empfiehlt sich das Werk zur Anschaffung für Schülerbibliotheken und zu Schulpreisen. — Erschienen sind bis jetzt der erste Band und die erste Lieferung des zweiten, welcher beim Tode des Verfassers ebenfalls druckfertig vorlag. Der dritte Band erfährt noch eine Durchsicht von einem Freunde des Verstorbenen, dem Vertreter der deutschen Rechtsgeschichte an der Heidelberger Universität. Das gesamte Werk wird etwa 15 Lief. zu 1 Mk. umfassen. Hartf.

Bei der erhöhten Wichtigkeit, welche jedenfalls das Englische für die Gymnasien gewinnt, selbst wenn es auch weiterhin an den meisten (wie wir wünschen) nur Freifach ist, wollen wir nicht versäumen, auf gute Lehrmittel für diesen Unterricht aufmerksam zu machen.

Englische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung von **J. B. Peters**. Leipzig 1890, August Neumann (Fr. Lucas). 62 S. Preis 1 Mk. 30. — Ein in hervorragender Weise praktisches Buch. Nach den Wortarten geordnet, finden sich hier alle wichtigen grammatischen Regeln in tabellarischer Form zusammengestellt. Aller unnötiger Ballast ist entfernt, die Regeln sind durchweg präzis, die Beispiele einfach und leicht zu behalten. Die äußerliche Anordnung ist vortrefflich und bis ins einzelnste übersichtlich durchgeführt. Dieser Punkt kann nicht lobend genug hervorgehoben werden; denn darin wird leider von den meisten Schulgrammatiken nach sehr gesündigt; und doch erleichtert nichts das Lernen und Einprägen mehr, als gerade solche scheinbar nebensächlichen Äußerlichkeiten.

Für tiefergehende Studien reicht das Buch natürlich nicht aus; aber für Schulzwecke wird es unseres Erachtens völlig genügen. Für den Anfangsunterricht werden freilich Übungssätze vermißt werden. Verf. verweist wohl auf die verschiedenen englischen Lesebücher, an welche sich der Anfangsunterricht anschließen könne; aber außer den Lesestücken sind in der ersten Zeit zur Einprägung der elementaren grammatischen Regeln möglichst viel Übungsbeispiele unerläßlich. Daß dieselben an die Lektüre der Lesestücke angeschlossen werden, ist sehr wünschenswert; doch nicht alle Lehrer haben die Fähigkeit, rasch Sätze in gehöriger Zahl aus dem Gelesenen zu gestalten. Vielleicht entschließt sich der Verf. auch noch zur Herausgabe eines Übungsbuches von 1—2 Bogen.

Zu der Formulierung verschiedener Regeln ist einiges zu bemerken. Für die Verwendung des Präsens an Stelle des Futurs (S. 22) sollte der logische Grund hinzugefügt werden: „Das Präsens wird gebraucht statt des Futurs, wenn die Zukunft schon auf andere Weise genügend ausgedrückt ist (durch ein Adverb u. dgl.)". — Die Hauptregel über das Geschlecht der Substantive (S. 31) würde besser so formuliert: „Im Englischen stimmt das grammatische Geschlecht mit dem natürlichen überein: alle Sachen sind Neutra, alle männlichen Geschöpfe Maskulina, alle weiblichen Feminina. Soll bei Tieren das Geschlecht nicht ausdrücklich betont werden, so sind auch sie Neutra". — In der Regel über den Gebrauch von very und much (S. 42) muß es heißen: „much bei Verben, auch adjektiv. Partic. Perf." Zu den Beispielen wäre demgemäß hinzuzufügen ein Fall wie: He suffered much. Auch ein Hinweis auf die Verstärkung very much wäre am Platz. — Die Bezeichnung „tonloses und betontes Passessiv" statt der sonst üblichen „adjektivisches und substantivisches Passessiv" ist besser fallen zu lassen (S. 46). Betont kann auch

das adjektiviſche Poſſeſſiv gebraucht werden. — Bei den unaufhörlichen Fehlern, die erfahrungsgemäß im Gebrauch der ſubſtantiviſchen Poſſeſſiva gemacht werden, wäre wohl eine ausdrückliche Hervorhebung der Regel angebracht, daß die ſubſtantiviſchen Poſſeſſive im Engliſchen ſtets ohne Artikel ſtehen.

Aber das ſind Kleinigkeiten. Das Büchlein ſei allen Lehrern des Engliſchen aufs wärmſte empfohlen. Dr. J. Hoops.

Auch der Schule wird ſicher zu Gute kommen, daß **Kuno Fiſcher** ſeine **Schillerſchriften** in neuer Bearbeitung erſcheinen läßt (in Carl Winter's Univerſitätsbuchhandlung). Die erſte Sammlung derſelben heißt in ihrer neuen, zum Umfange eines Buches erweiterten Geſtalt „Schillers Jugend- und Wanderjahre in Selbſtbekenntniſſen". Zu den alten Bekannten ſind hier vier völlig neue, geiſtvolle und lehrreiche Abhandlungen gekommen: „die Lauratieder", „der Streit in der Seele des Dichters", „die Bilder des Todes", „der Herzog Karl und Schiller". Als Hauptendenz dieſes erſten Bandes bezeichnet der Verfaſſer, die Entſtehung und Entwicklung unſeres größten tragiſchen Dichters aus ihren pſychiſchen Grundmotiven zu erklären, aus den Seelenzuſtänden und Seelenkämpfen Schillers, die zu dieſem Zweck tiefer und deutlicher erkannt ſein wollen, als man dieſelben zu ſehen pflegt. Das zweite Bändchen enthält die feinſinnige Abhandlung „Schiller als Komiker" mit mancher Vermehrung. „Schiller als Philoſoph" wird das Thema des dritten Bandes ſein.

Das Streben der akademiſch gebildeten Lehrer in Preußen nach einer Hebung ihrer Rang- und Gehaltsverhältniſſe hat auf der Berliner Konferenz durch die Jedermann bekannten, mit lebhafteſter Freude begrüßten Worte **Seiner Maj. des Kaiſers** volle Billigung gefunden. Die Berechtigung dieſes Strebens iſt ferner in den Konferenzberatungen von den verſchiedenſten Seiten (Graf, Güßfeldt, Hinzpeter, Kropatſcheck, Kruſe, Schenckendorff, Schrader) in warmer, beredter Weiſe anerkannt worden, mehrfach ſo, daß die Erfüllung dieſer Wünſche als etwas im Intereſſe der Schule, wie der Lehrer Unaufſchiebbares bezeichnet wurde. Es wird eine Aufgabe dieſer Blätter ſein, ſtets auch von ähnlichen Beſtrebungen in den andern deutſchen Staaten Kenntnis zu geben. Diesmal müſſen wir uns damit begnügen, auf die erſte, dritte und die demnächſt erſcheinende vierte Nummer des Jahrganges 1891 der Südweſtdeutſchen Schulblätter, des Organes der Vereine akademiſch gebildeter Lehrer an den Badiſchen, Heſſiſchen und Elſaß-Lothringiſchen Höheren Lehranſtalten, hinzuweiſen, wo mehrere einſchlägige Artikel ſich finden. (Die Blätter erſcheinen bei Fr. Gutſch in Karlsruhe.)

XLI. Verſammlung deutſcher Philologen und Schulmänner.

Über dieſelbe geht uns folgende Mitteilung zu:

Dieſe Verſammlung, für welche Profeſſor Dr. v. Chriſt und Gymnaſial-Rektor Dr. Arnold als Präſidenten beſtimmt ſind, findet in der Pfingſtwoche, und zwar von Mittwoch den 20. Mai bis einſchließlich Sonnabend den 23. Mai zu München ſtatt. Anmeldungen zur Teilnahme ſind an Herrn Hofbuchhändler Theodor Ackermann, Promenadeplatz 10, unter Einſendung von 10 Mark zu richten. Zugleich erbittet man Mitteilung darüber, ob die Wohnung vorausbeſtellt werden ſoll, ob ſie in einem Gaſthauſe oder bei Privatperſonen und in letzterem Falle, ob ſie als Freiquartier oder gegen Bezahlung gewünſcht wird. Ebenſo wird Äußerung über die Teilnahme am Feſtmahl (das trockene Gedeck 6 Mark) erbeten. Die Zuſtellung der Mitgliedskarte wird ſofort erfolgen. Es liegt im Intereſſe der Teilnehmer, die Anmeldung möglichſt bald zu bethätigen, damit das Wohnungskomitee geäußerten Wünſchen rechtzeitig Rechnung tragen kann. Fahrpreisermäßigungen, die nur gegen Vorweis der Mitgliedskarten ſtattfinden, ſind in üblicher Weiſe gewährt.

Das Programm der Verſammlung iſt ein außerordentlich reiches und anziehendes, und zwar nicht nur für Fachgenoſſen, ſondern auch für ein weiteres gebildetes Publikum. Man braucht nur die Namen v. Brunn, der über den „Apollo Giuſtiniani", Iwan v. Müller, der über „Galen als Philologe", Theodor Schreiber, der über die „Barockelemente der helleniſtiſchen Kunſt", Schiller (Mitglied der Berliner Schulenquete), der über „Die pädagogiſche Vorbildung der Gymnaſiallehrer", v. Scala (Innsbruck), der über „Iſokrates und die Geſchichtſchreibung" ſprechen wird, zu nennen und man erregt keine geringen Erwartungen. Ein ganz hervorragendes Intereſſe wird die Münchener Verſammlung dadurch be-

kommen, daß eine Reihe von Vorträgen in Verbindung stehen mit darauffolgenden Vorstellungen im k. Hof- und Nationaltheater. So wird dem Vortrage von Erich Schmidt „Aufgaben und Wege der Faustphilologie", die Vorführung von Goethes Faust, dem Vortrage Lechners (Nürnberg): „Sophokles auf der modernen Bühne", eine Aufführung von Sophokles' Ödipus auf Kolonos und vielleicht sogar noch der Antigone und des König Ödipus, dem Vortrage Munckers: „Die Dichtung des Lohengrin von Richard Wagner und ihre Quellen", die Vorführung der Oper Lohengrin folgen. Man wird also, abgesehen von den Vortragenden, die nicht nur in der Gelehrtenwelt einen hervorragenden Platz einnehmen, sondern auch durch die Kunst ihres Vortrages in seltener Weise zu fesseln verstehen, Gelegenheit haben, die Münchener Hofbühne von ihrer vorteilhaftesten Seite kennen zu lernen.

Nicht zu übersehen ist auch, daß die K. Hoftheater-Intendanz den Teilnehmern der Versammlung gewisse Begünstigungen gewähren wird. Die antiken Kunstschätze Münchens wird Meister Brunn, die Kleinodien der K. Hof- und Staatsbibliothek Herr Laubmann mit bekannter Liebenswürdigkeit den Gästen erläutern.

Auch an sonstigen Vergnügungen und Unterhaltungen ist das Programm reich. Für einen Ausflug an den Starnberger See ist mit Allerhöchster Genehmigung ein kostenfreier Extrazug zur Verfügung gestellt, ferner ist ein Ausflug nach dem Wendelstein geplant, und auch an einem Kellerfeste wird es in München nicht fehlen. Besonders erfreulich ist es auch, daß aus den hauptstädtischen Künstlerkreisen bewährte Kräfte zur Verschönerung der Festtage ihre Mitwirkung zugesagt haben.

Unter solchen Umständen darf wohl mit Bestimmtheit eine zahlreiche Beteiligung erwartet werden. Daß die Gäste seitens der Bevölkerung der Stadt des liebenswürdigsten Empfanges sicher sein können, dafür bürgt die altbayerische Gemütlichkeit, sowie die Geschichte aller ähnlichen Versammlungen in München.

Generalversammlung des Gymnasialvereins.

Die Unterzeichneten laden die geehrten Mitglieder des Gymnasialvereins im Namen des Vorstands auf

Dienstag, den 19. Mai l. J., nachmittags 5 Uhr

zu der diesjährigen Generalversammlung ergebenst ein.

Dieselbe wird zu München in der uns zu diesem Zweck freundlichst überlassenen Aula des Luitpoldgymnasiums (Müllerstraße 33), das vom Bahnhof mit der Pferdebahn zu erreichen ist, abgehalten werden.

Ebendaselbst ersuchen wir die Mitglieder des Vorstands, zu einer Vorbesprechung sich schon um 4 Uhr einfinden zu wollen.

Beratungsgegenstände: der Rechenschaftsbericht des Vorstandes; etwaige Anträge des Vorstands oder einzelner Mitglieder.

Anträge der letzteren Art bitten wir womöglich bei dem mitunterzeichneten Schriftführer unseres Vereins, Gymnasialdirektor Dr. Kübler (Berlin W Bellevuestr. 15), vorher anzumelden.

Berlin, den 4. April 1891.

Der Vorsitzende: Zeller. Der Schriftführer: Kübler.

Abgeschlossen Anfang April.

Erſte Generalverſammlung des Gymnaſialvereins.

Am Tage vor Beginn der 41ſten Philologenverſammlung fand, ebenfalls zu München, die erſte Generalverſammlung unſeres Vereines ſtatt. Die Aula des Luitpoldgymnaſiums war uns zu dieſem Zwecke freundlichſt zur Verfügung geſtellt worden.

Unmittelbar voran ging eine Vorſtandsſitzung. Die allgemeine Verſammlung, der etwa 200 Mitglieder beiwohnten, eröffnete Geh. Rat Prof. Dr. Zeller mit einer Anſprache, in welcher er darauf hinwies, daß die erſte Veranlaſſung, welche zur Vereinsgründung geführt habe, die Thätigkeit desſelben wahrſcheinlich noch längere Zeit fordern werde. Denn die Angriffe auf das humaniſtiſche Gymnaſium, kurze Zeit etwas zurückgedrängt, regten ſich wieder aufs Neue, und man könne niemals ſicher ſein, wie ſich der Wind drehe. Neben der Abwehr der Angriffe aber müßten alle Mitglieder, ſoweit dies von ihnen abhänge, mit dazu wirken, daß Organiſation und Betrieb des Gymnaſialunterrichts in Deutſchland einen immer höheren Grad der Vollkommenheit erreichten.

Der Unterzeichnete erſtattete zunächſt in Stellvertretung des am Erſcheinen verhinderten Vereinsrechners Dr. Lobſtein einen Bericht über den gegenwärtigen Perſonalbeſtand und die Finanzlage des Vereins.

Mitglieder, die ihren Jahresbeitrag eingeſandt haben, zählt augenblicklich der Gymnaſialverein 2333: angemeldet ſind außerdem 177, ſo daß, dieſe eingeſchloſſen, die Geſammtzahl über 2500 hinausgeht, ein Reſultat, das gewiß erfreulich genannt werden kann bei einem noch nicht 5 Monate beſtehenden Verein, zumal gar manche Vermehrung ſicher und bald zu erwarten iſt. Denn bei Durchſicht des Verzeichniſſes, deſſen Druck jetzt begonnen hat, gewahrt man eine Reihe von Lücken, deren Urſache gewiß nur eine zufällige iſt, wie z. B. in Augsburg von dem proteſt. Gymnaſium 15 Anmeldungen erfolgt ſind und von dem katholiſchen bisher noch keine.

Noch wichtiger aber, als daß ſolche in den Reihen der deutſchen Gymnaſiallehrer noch vorhandenen Lücken ſich ausfüllen, iſt unzweifelhaft, daß die Zahl der Nichtfachleute ſich fortwährend mehre. Was für Männer aus den Berliner akademiſchen und Beamtenkreiſen erfreulicherweiſe bereits beigetreten, zeigt das Verzeichnis in dem I. Heft des neuen Jahrganges unſerer Zeitſchrift. Möchten die nichtfachmänniſchen Freunde der humaniſtiſchen Schulbildung in anderen Städten,

über die noch immer drohenden Gefahren von Fachleuten belehrt, sich in demselben Grade beteiligen. Zwei bedeutungsvolle Meldungen von Nichtschulmännern sind in jüngster Zeit erfolgt: die des Reichstagsabgeordneten und bayer. Reichsrats Grafen Konrad von Preysing-Moos und die des I. Vizepräsidenten des Reichstags Grafen von Ballestrem.

Auch aus dem Auslande beginnen sich die Beitrittserklärungen zu mehren: man erkennt in den nordischen Ländern, wie in der Schweiz und Österreich vollkommen, daß unser Kampf für die Erhaltung der humanistischen Schulbildung nicht bloß eine deutsch-nationale Angelegenheit ist. Auch von Frankreich und Amerika sind uns Zeugnisse der Sympathie zugegangen.

Die deutschen Mitglieder verteilen sich auf die einzelnen Staaten unseres Vaterlandes in der Weise, daß 1292 auf Preußen kommen (237 davon allein auf Berlin), 252 auf Bayern, 211 auf Sachsen, 210 auf Baden, 66 auf Hessen, 60 auf Mecklenburg-Schwerin, 54 auf Braunschweig, 42 auf Sachsen-Weimar, 41 auf Elsaß-Lothringen, 35 auf Württemberg, die übrigen auf kleinere Staaten. Wenn unter den genannten Württemberg bisher die geringste Zahl aufweist, so ist der Grund davon jedenfalls nicht darin zu suchen, daß die Württemberger weniger warm für die klassische Schulbildung fühlen, sondern darin, daß sie diese bei sich am wenigsten gefährdet sehen.

Unter der Bezeichnung ständiger Beiträge sind bisher eingegangen 5038 Mk. 10 Pf., da von einigen Seiten 20 Mk. und mehr als Jahresbeitrag gezahlt wurden; unter dem Titel einmaliger Zuschüsse gingen 63 Mk. 80 Pf. ein. Die bisher notwendig gewesenen Auslagen betrugen 325 Mk. 95 Pf., so daß ein Bestand von 4775 Mk. 95 Pf. vorhanden ist, wovon 4000 auf einer Kreditbank angelegt sind, die übrigen in den Händen des Kassierers sich befinden. Über die Bedingungen, unter welchen die C. Winter'sche Universitätsbuchhandlung in Heidelberg Druck und Verlag übernehmen will, sollen noch weitere Verhandlungen gepflogen werden. Auf alle Fälle wird es schon bei dem gegenwärtigen Stande des Vereins nicht nur möglich sein, den Vereinsmitgliedern für einen Beitrag von 2 Mark jährlich die Vereinszeitschrift in dem Umfange von mindestens 12 Bogen und das Mitgliederverzeichnis zu liefern, sondern es wird auch noch eine Summe für andere Mittel zur Erreichung der Vereinszwecke übrig bleiben.

Sodann wandte sich der Unterzeichnete zu einigen Bemerkungen über die gegenwärtige Lage der von dem Verein vertretenen Sache.

Wer von Gefahren für die humanistische Schulbildung redet, darf nicht ängstlich genannt werden. Alle Vorsicht scheint in der That am Platz. Wir leben in einer Zeit, zu deren charakteristischen Eigenschaften die Pietätlosigkeit und die Undankbarkeit gegen Geleistetes und Bestehendes gehört. In einer solchen fordern auch Angriffe gegen ein Gut Beachtung, das unserer Nation in reichstem Maße Segen und Ehre gebracht hat und bringt.

Aber ebenso weit, wie von Sorglosigkeit, sollen wir auch entfernt sein von Verzagtheit. Die humanistische Schulbildung befindet sich, wenn man die Einrichtungen und Überzeugungen mustert, welche von dem „modernen Geiste" ange-

griffen werden, in der besten Gesellschaft von der Welt, und, was innere Kraft hat, das wächst und veredelt sich im Kampf mit Gegenstrebungen.

Sieht man sich aber um, nach welchen Seiten solche Abwehr notwendig, so ist zunächst nicht zu leugnen, daß die Einbildung, alles Schulweh werde durch eine Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau gehoben werden, wie eine ansteckende Krankheit wirkt. Auch Männer, denen man Kritik zutrauen sollte, verfallen in die Schwäche, blind zu glauben, was sie wünschen, und sehen im Geiste schon die gelehrten Berufsklassen durch die Einheitsschulorganisation befreit von Überfüllung, die Jugend von Überbürdung, die Eltern von den Zweifeln bei der Berufswahl für ihre Söhne u.s.w.

Der Unterzeichnete hat seine Einwände gegen die gepriesene Neuordnung in der Berliner Konferenz dargelegt, gestützt z. T. auf Erfahrungen, die im Ausland gemacht wurden: der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten würde nicht gemindert, sondern voraussichtlich gemehrt; die Jugend in den mittleren und oberen Klassen aller Wahrscheinlichkeit nach überbürdet; der klassische Unterricht dem Untergang zugeführt; auch andere wichtige Lehrfächer in den obersten Klassen der humanistischen Abteilung schwer beeinträchtigt; die Berufswahl bei einem Hinausschieben des Lateinischen bis Untertertia durchaus nicht wesentlich erleichtert. Von allen prophezeiten Vorteilen bleibt bei Licht besehen keiner übrig außer der Wohlfeilheit; dieser aber ist allzuteuer erkauft durch die schweren Nachteile, welche die Organisation mit sich bringen würde.

Die große Mehrheit der Berliner Konferenz stimmte gegen jeden lateinlosen Unterbau; Einzelne, welche einen solchen nicht ganz verwarfen, wollten ihn doch nur bis zu Ende der Sexta oder Quinta reichen lassen.

Der Berliner Verein für Schulreform, welcher für die Einheitsschule eintritt, sieht aber die Sache damit nicht für erledigt an, was Jedermann begreifen wird, wenn auch die Art des Vorgehens von jener Seite — zart ausgedrückt — mehrere Unbegreiflichkeiten enthält.

Schon während, ja vor der Schulkonferenz hatten die als Vorstand des Reformvereins zeichnenden Herren Dr. Lange und Peters bittere Klage geführt, daß dessen Richtung in der Konferenz „überhaupt unvertreten" sei, obgleich zwei zu der letzteren Berufene, Herr von Schenckendorff und Herr Oberrealschuldirektor Fiedler, dem Verein angehören, und obgleich in der Konferenz außer dem Erstgenannten auch Männer, welche nicht Vereinsmitglieder sind, für eine Schulorganisation von der durch den Reformverein verfochtenen Gattung gesprochen hatten[1]).

[1]) Nachträgliche Bemerkung. Im ersten Heft des I. Jahrganges unserer Zeitschrift S. 41 haben wir Einiges aus dem belustigenden Briefwechsel des Reformvereinsvorstandes mit Herrn von Goßler mitgeteilt. Als Ergänzung hierzu sei Folgendes berichtet. Als es Herrn Dr. Lange nicht gelungen war, den früheren Kultusminister zu überzeugen, daß die von diesem vorgeschlagene und von dem Kaiser gutgeheißene Vertretung der Ansichten des Reformvereins in der Dezemberkonferenz nicht genüge, daß gewissermaßen eine offizielle Repräsentation jener Meinungen notwendig sei, mit andern Worten: daß Herr Dr. Lange Mitglied der Konferenz sein müsse, — da wurde von dem Vereinsvorstand ein Immediatgesuch ähnlichen Inhalts an Seine Majestät gerichtet. Dasselbe aber hatte durchaus keine günstigere Wirkung. Die Eingabe wurde ohne besonderen Befehl zur Erledigung dem Kultusminister übermittelt, und dieser sah sich in Ermangelung eines solchen Befehls keineswegs veranlaßt, sein Verfahren zu ändern. Wir hörten von der Sache bereits in Berlin, wollten aber davon keinen Gebrauch machen. Jetzt ist die Geschichte in der Zeitschrift für Schulreform 1891 Nr. 3 S. 54 zu lesen.

Im Februar erfolgte dann eine Bittſchrift an das Abgeordnetenhaus, unterzeichnet von dem Vorſtand und dem Ausſchuß des Vereins für Schulreform, in welchem das hohe Haus erſucht wird, „dahin zu wirken, daß die zum 1. April 1892 geplante Umgeſtaltung unſeres höheren Schulweſens von den Beſchlüſſen der Dezemberkonferenz losgelöſt und in die vom Reformverein vorgeſchlagene Richtung hinübergeleitet werde.“ Neu iſt in dem, womit dieſe beſcheidene Bitte begründet wird, nur der erſtaunlich kühne Verſuch, den Kaiſer und die Majorität der Konferenz bezüglich der Realgymnaſialfrage in einen Gegenſatz zu einander zu bringen. Bei dieſer Höhe der Sophiſtik oder Konfuſion wird es uns nicht befremden, wenn wir demnächſt leſen, daß der Verein für Schulreform in erſter Linie den Zweck verfolge, die humaniſtiſche Schulbildung zu retten.

Ebenfalls Anfang Februar hielt Herr von Schenckendorff über „die künftige Geſtaltung des höheren Schulweſens vom ſozialpolitiſchen Standpunkt“ einen Vortrag vor demjenigen Teile der großen Reformpartei der Jahre 1887 und 88, welchen er in der Abgeordnetenhausſitzung vom 20. März 1890 für tot erklärt hatte. Bei voller Anerkennung für eine ganze Reihe von Reſultaten der Dezemberkonferenz ſuchte v. Sch. im Gegenſatz zu deren Majorität zu zeigen, daß in einem den Gymnaſien und der bürgerlichen Schule gemeinſamen Unterbau das Mittel liege, um den übermäßigen Zudrang zu den gelehrten Fächern zu vermindern und die ſozialen Gegenſätze zu mildern, und dem wurde von der Verſammlung der deutſch-akademiſchen Vereinigung beigeſtimmt. Ausdrücklich bemerken möchte ich übrigens, daß dieſe Meinung, ſo falſch ſie iſt, in dem Schenckendorffſchen Vortrage auf durchaus ſachliche Weiſe verfochten wird.

Am 30. April fand in der Kommiſſion des preußiſchen Abgeordnetenhauſes für das Unterrichtsweſen eine Verhandlung über die obengenannte Petition des Reformvereins ſtatt. Die Beſprechung drehte ſich, wie der Referent im Schlußwort ſelbſt hervorhob, eigentlich mehr um die Aufhebung der Realgymnaſien. Für eine Umgeſtaltung unſeres höheren Schulweſens in der Richtung des Vereins für Schulreform ſprach entſchieden nur ein Redner, von anderer Seite wurde bloß die Bildung von einzelnen Reformgymnaſialſchulen mit gemeinſamem Unterbau bis einſchließlich Quarta zur Gewinnung von Erfahrungen beantragt, von einer dritten Seite eine Gleichgeſtaltung des Unterrichts in den beiden unterſten Klaſſen der Gymnaſien und der lateinloſen Schulen. Bei der Abſtimmung wurden abgelehnt:

1) mit 11 gegen 4 Stimmen der Antrag, über die Petition zur Tagesordnung überzugehen;

2) mit 12 gegen 3 Stimmen der Antrag auf Erhaltung der Realgymnaſien und Einrichtung von einzelnen Reformgymnaſialanſtalten mit gemeinſchaftlichem Unterbau;

3) mit 9 gegen 6 Stimmen der Antrag des Berichterſtatters, daß der erſte Teil der Petition (die zum 1. April 1892 geplante Umgeſtaltung des preußiſchen höheren Schulweſens von den Beſchlüſſen der Dezemberkonferenz loszulöſen) der Staatsregierung zur Erwägung überwieſen werden ſolle, der zweite aber (die Schul-

reform in die von dem Reformverein vorgeschlagene Richtung hinüberzuleiten) nur als Material für die künftige Unterrichtsgesetzgebung;

4) mit 9 gegen 6 Stimmen die Resolution, daß die Staatsregierung ersucht werden möchte, eine gesetzliche Regelung des Berechtigungswesens der höheren Lehranstalten thunlichst bald und jedenfalls vor Durchführung einer Neuordnung oder Änderung des höheren Schulwesens herbeizuführen.

Angenommen wurde mit allen gegen 1 Stimme der Antrag des Mitberichterstatters, beide Teile der Petition der Regierung als Material für die zukünftige Gesetzgebung zu überweisen[1]).

Zufrieden werden die Mitglieder des Reformvereins mit obigem Resultat schwerlich sein.

Am 14. Mai ging dem Unterzeichneten von dem Vereinsvorstand ein Schreiben zu, worin er zu der am 19. Mai Vormittags in Berlin abzuhaltenden Generalversammlung des Vereins eingeladen wurde. Die Tagesordnung beginne mit dem Vortrage des Herrn Gymnasialprofessors Stulz aus Ettenheim in Baden über seine Erfahrungen und Beobachtungen im skandinavischen Schulwesen. Dieser Vortrag, dem sich später eine ausführliche Veröffentlichung in Buchform anschließen solle, werde von Wichtigkeit sein zur Entscheidung der Frage, ob auf der Dezemberkonferenz das Prinzip des gemeinsamen Unterbaues auf Grund der skandinavischen Verhältnisse richtig beurteilt sei oder nicht. Ich erwiderte hierauf: meine Überzeugung persönlich zu vertreten, sage mir stets zu; dies aber im vorliegenden Fall zu thun, sei mir dadurch vollkommen unmöglich gemacht, daß ich am gleichen Tage in München der Generalversammlung des Gymnasialvereins Bericht zu erstatten hätte. Übrigens versteht sich von selbst, daß, wenn die Veröffentlichung der Stulzeschen Beobachtungen „in Buchform" erfolgt sein wird, ich denselben meine Aufmerksamkeit zuwenden werde[2]).

---

[1]) Mitglieder der Kommission für das Unterrichtswesen sind gegenwärtig: Graf Clairon d'Haussonville, Regierungspräsident in Köslin (Vorsitzender), Fabrikbesitzer Seyffardt in Krefeld (Berichterstatter), Dr. Otto Arendt in Berlin, Rechtsanwalt Dr. Karl Bachem in Köln, Landrat Dr. Gerlich in Schwetz, Amtsgerichtsrat von Halem in Hannover, Pfarrer Haffe in Schlochau, Aquariumsdirektor Dr. Hermes in Berlin, Premierlieutenant a. D. und Landesältester a. D. von Itzenplitz in Breslau, Landesältester und Deichhauptmann von Kölichen in Kittlitztreben, Landgerichtspräsident Krah in Flensburg, Dr. Krebs in Köln, Prof. Dr. Krapatscheck in Berlin, Dr. med. Langerhans in Berlin, Domkapitular Dr. Perger in Münster, Freiherr von Plettenberg-Mehrum, Landrat Robert-Tornow in Labiau, Telegraphendirektionsrat z. D. von Schenckendorff in Görlitz, Gymnasialdirektor Schmelzer in Hamm, Privatmann Schröder in Straßburg (Westpr.), Ziegeleibes. Zaruba in Ostrog.

[2]) Inzwischen ist der erste Teil des Stulzeschen Vortrags in der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen (Nr. 3 des I. Jahrgangs) veröffentlicht. Wir werden uns nicht versagen, die hier sich findenden Erörtungen in der Besprechung des Unterbauplanes, welche wir in Heft I S. 33 begannen haben, zu berücksichtigen.

Derselben Zeitschrift entnehmen wir die Resolutianen, welche die (nach Bericht eines Augenzeugen aus etwa 40 Personen bestehende) zweite Generalversammlung des Schulreformvereins faßte. Sie lauten:

„Indem Se. Maj. der Kaiser zu Beginn der Dezemberkanferenz für den künftigen höheren Schulunterricht das Deutsche zur Basis gemacht und in Geschichte, Geographie und Sage das Nationale mehr als bisher gefördert zu sehen wünschte und ferner verlangte, daß der Schüler für das jetzige praktische Leben vorgebildet, daß die geistige Arbeit zu Gunsten der körperlichen Ausbildung vermindert, die Zahl der Gymnasien eingeschränkt und das Examen einfacher ge-

Von den vortragenden Räten des preußischen Kultusministeriums ist meines Wissens nur einer für die Unterbauidee eingenommen, der Finanzreferent (und vom finanziellen Standpunkte aus ist diese Neigung wohl begreiflich). Doch man setzt seine Hoffnung auf den neuen Kultusminister, weil er im Abgeordnetenhause von Organisationsversuchen gesprochen hat, welche an verschiedenen Orten gemacht werden sollen;[1]) man hofft auf Stadtverwaltungen, auf das Abgeordnetenhaus[2]), ja auf S. M. den Kaiser[3]).

staltet würde, hat Allerhöchst derselbe dem höheren Schulwesen die Bahnen für eine gedeihliche Weiterentwickelung gewiesen."

„Die Dezemberkonferenz hat sich diesen Forderungen zwar äußerlich anzupassen versucht, aber den Weg zu einer innerlichen Aneignung derselben mit Hilfe einer organischen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens nicht eingeschlagen. Vielmehr steht zu befürchten, daß ihre Beschlüsse, wie sie jetzt schon deutlich erkennbar zu einer Verstärkung des Gymnasialmonopols mit allen seinen Schäden treiben, im Falle der Ausführung das Nationale nicht genügend fördern, hinter den Forderungen des praktischen Lebens weit zurückbleiben, die Überbürdung vermehren und trotzdem den Bildungswert weder der sprachlich geschichtlichen noch der realistischen Fächer zur vollen Geltung kommen lassen."

„Der Verein für Schulreform hält nach wie vor an dem Programm der einheitlichen sechsklassigen Mittelschule als gemeinsamen Unterbaues für alle drei jetzt bestehenden höheren Schularten fest, mit der Maßgabe, daß das Bedürfnis einer lateinischen Vorbildung für den gymnasialen und realgymnasialen Oberbau von Untertertia ab ohne Vermehrung der Gesamtstundenzahl befriedigt wird. Dies Programm erachtet der Verein für den einzig gangbaren Weg zur Erfüllung der kaiserlichen Forderungen und zu einem Dauer versprechenden Abschluß der Schulreformbewegung. Als wichtige Vorstufen dazu begrüßt er den Beschluß der Konferenz, nach den ersten sechs Unterrichtsjahren einen Abschluß zu erstreben, und die Zusage der Regierung, in den Stundenplänen und dem Unterrichtsbetrieb der einzelnen Schulen, je nach den besonderen Bedürfnissen, eine größere Freiheit und Mannigfaltigkeit walten zu lassen. Wichtiger aber noch erscheint dem Vereine im Hinblick auf sein Programm, daß durch völlige Gleichberechtigung aller drei höheren Schularten die Probe auf die freie Leistungsfähigkeit jeder einzelnen gemacht, und namentlich, daß durch zahlreiche praktische Versuche an Gymnasien wie Realgymnasien ermittelt werde, mit welchem Erfolge der Beginn des Unterrichts in den beiden alten Sprachen in höhere Klassen als bisher hinaufgeschoben werden könne."

Von Interesse ist auch die Diskussion, aus welcher die obige Fassung der Stelle über das Latein hervorging.

„Einzelne Redner — so heißt es in dem offiziellen Bericht über die Versammlung —, namentlich Prof. Stulz, schlugen vor, die Erwähnung des Latein überhaupt zu unterlassen: denn mit der, wenn auch wahlfreien, Zulassung des Latein in den Lehrplan, gebe man zu, daß das Latein nicht schade, und ein solches Zugeständnis entspreche nicht einer zielbewußten Reform, welche eben wissen müsse, was sie wolle, und nicht halbe Arbeit machen dürfe." Diese Herren zielen also ausgesprochenerweise darauf ab, das Latein, als schädlich, ganz aus der Einheitsschule zu verbannen. „Die überwiegende Mehrzahl der übrigen Redner, so der Vorsitzende, Oberl. Klinghardt, Oberl. Pietzker, Oberl. Bäthke, wiesen hiergegen auf die Gefahren hin, welchen sich der Verein durch völlige Ausstoßung des Latein aussetze. Man müsse mit der noch [!] sehr verbreiteten Anschauung, daß es ohne Latein nicht gehe — eine Anschauung, welche sich u. a. in der Bewegung der Architekten gegen die Oberrealschule Luft mache — rechnen. Im Verein selbst halte noch eine große Anzahl der Mitglieder Latein für durchaus wünschenswert und unerläßlich." Diese Redner also halten das Latein noch fest, aber nur aus Politik und nur vorläufig.

Sollten bei derartigen Verhandlungen den humanistisch gesinnten Mitgliedern des Reformvereins nicht die Augen darüber aufgehen, in welche Gesellschaft sie geraten sind?

[1]) In dem Bericht des Herrn Fr. Lange über das Vereinsjahr 1890/91, Nr. 3 der Vereinszeitschrift S. 56, lesen wir jetzt: „Was wir von dem gegenwärtigen Herrn Kultusminister erhoffen, ist, daß er den Vorteil seiner eigenen, nichtgymnasialen und nichtakademischen Vorbildung, sowie den Vorzug seiner schulpolitischen Vergangenheitslosigkeit voll ausnützen möge, um unbefangen selbst zu prüfen, selbst zu urteilen, selbst zu erproben und keiner anderen Autorität, als der Erfahrung und dem eigenen unbefangenen Nachdenken zu trauen."

[2]) In der diesjährigen Sommersession des preußischen Landtags kam die Petition des Reformvereins nicht mehr vor das Plenum der zweiten Kammer.

[3]) Freilich, was der Kaiser in seiner Eröffnungsrede sagte, ist dieser Hoffnung nicht günstig. „Ich halte dafür, daß man mit einem radikalen Schritt die bisherigen Anschauungen zur Klä-

Wir aber haben gegenüber den Agitationen für die Unterbaugestaltung unseres höheren Schulwesens die Pflicht, fort und fort die von jener Seite vorgebrachten Scheingründe in ihrer Nichtigkeit klarzulegen und auf die schlimmen Erfahrungen hinzuweisen, die bereits in deutlichster Weise anderwärts mit Unterrichtsorganisationen der gewünschten Art gemacht worden sind. Und wir erfreuen uns dabei der Unterstützung einsichtiger Männer des Auslandes. Von besonderem Werte erscheint mir in dieser Beziehung die unten folgende Auseinandersetzung über die letzten Entwicklungen der Organisation des höheren Schulwesens in Norwegen, die uns ein Dozent der Universität Kristiania, P. Östbye, zum Abdruck in unserer Zeitschrift gesandt hat. Wer die aus dieser Darlegung sich ergebenden Warnungen nicht hört, der will nicht hören oder wünscht geradezu die Zerstörung des zu wissenschaftlichen Studien vorbereitenden Schulunterrichts.

Während die Unterbauidee gegenwärtig bis zu einem gewissen Grade grassiert und aus diesem Grunde nicht unbeachtet bleiben darf, kann man nicht das Gleiche von anderen umstürzenden Plänen behaupten. Ich würde mit Recht verlacht werden, wenn ich in Herrn Dr. Görings Luftprojekt auch nur den Schatten einer Gefahr für die humanistische Schulbildung erblicken wollte. Auch in Dr. Güßfeldts Plänen darf man eine Gefahr nach meiner Meinung nicht sehen, zumal seitdem wir durch eine Erklärung des Autors auf der Berliner Konferenz wissen, daß derselbe weit davon entfernt ist, sich in den innern Schulbetrieb zu mischen, und daß er die von ihm vorgeschlagene Internaterziehung keineswegs als etwas allgemein Erstrebenswertes ansieht, sondern nur als Etwas, das leider für Großstädte nötig sei; daß er durch seine Vorschläge nur für die großstädtischen Familien zu retten gesucht hat, was sich retten läßt.

Unleugbar aber liegt eine Gefahr für die humanistische Schulbildung in dem Umstande, daß sich zu viele Schüler dem gymnasialen Schulweg zuwenden. Daß eine Besserung hier nicht im Mindesten erwartet werden darf von einem Hinausschieben des Zeitpunktes für die Entscheidung zwischen dem gymnasialen und dem lateinlosen Weg, zeigen die Ergebnisse solcher Einrichtung in andern Ländern. Ein sicher wirkendes Mittel, um den lateinlosen Schulen eine stärkere Frequenz zu schaffen, wäre die Bestimmung gewesen, daß das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst von Seite einer Schule nur bei Absolvierung des ganzen Kurses ausgestellt werden dürfe, daß dasselbe also an Gymnasien erst nach 9, an den sechsklassigen Realschulen schon nach 6 Jahren erworben werden könne. Es würde dies eine Vergünstigung für die letzteren Schulen gewesen sein, die sicher mit gleichem Beifall von den ersteren begrüßt worden wäre. Doch gegen diese Ordnung, die wir nach einer Äußerung des vorigen preußischen Kultusministers schon zu besitzen glaubten und der man in ganz Deutschland hoffnungsvoll entgegensah, hat die preußische Heeresverwaltung Bedenken erhoben, die bis zur Stunde noch nicht überwunden sind. Daß ähnlich die in Aussicht gestellte Einrichtung wirken wird, wonach in den Gymnasien am Ende der sechsten Klasse zum Zweck der

rung bringt, daß man sagt: klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung von Schulen mit Realbildung.“ Klingt das nach der sechsklassigen Einheitsschule?

Erlangung des Einjährigkeitszeugniſſes ein ſtrenges Examen ſtattfinden ſoll, das möchte ich lebhaft wünſchen, aber vermag es noch nicht zu glauben. — Ein anderes Mittel, um eine für die Schulen und das Leben günſtigere Verteilung der Schülermaſſe auf lateinloſe und humaniſtiſche Anſtalten zu erzielen, wird durch die Thatſache an die Hand gegeben, daß in mehreren deutſchen Staaten, wo die Zahl der lateinloſen höheren Schulen im Verhältnis zu der Anzahl der Gymnaſien erheblich größer iſt als in Preußen, ſich auch das numeriſche Verhältnis zwiſchen den lateinloſen Schülern und den Gymnaſiaſten ungleich günſtiger ſtellt. Möchte der darin liegende Rat befolgt werden.

Eine weitere Gefahr für den humaniſtiſchen Unterricht liegt in der Verringerung der den einzelnen Klaſſen zugewieſenen Stundenzahlen für den lateiniſchen und griechiſchen Unterricht. Allerdings iſt nach meiner Überzeugung ſehr viel größer der Schaden, welcher durch Verminderung der lateiniſchen und griechiſchen Jahreskurſe verurſacht werden würde, und die Meinung, man würde ebenſo gute oder gar noch beſſere Reſultate erzielen, falls man den klaſſiſchen Sprachen unten einige Jahre wegnähme, aber oben einige Stunden zulegte, iſt ein ſchwerer Irrtum. Schon die unmittelbare Wirkung ſolcher Organiſation wäre nicht eine den Freunden humaniſtiſcher Schulbildung erwünſchte; noch weniger aber würden die weiteren Folgen ihnen zuſagen. Denn nicht ausbleiben würde nach mehrfachen Erfahrungen, daß es ſpäter gegenüber ſolcher Organiſation hieße: Die nichtklaſſiſchen Unterrichtsgegenſtände kommen bei dieſer Stundenverteilung in den oberen Klaſſen viel zu kurz, man muß zu ihren Gunſten den überreichlich bedachten klaſſiſchen Sprachen einige Stunden abnehmen. Doch, wenn ich auch in der Verminderung der Zahl der lateiniſchen und griechiſchen Kurſe ein ungleich größeres Übel erblicke, und wenn ich glaube, daß an ein Minus von 1—2 wöchentlichen Lateinſtunden in einer Klaſſe mehrfach übertriebene Befürchtungen geknüpft worden ſind, ſo iſt doch zweifellos, daß es auch in Bezug auf die Verminderung der den einzelnen Klaſſen zugewieſenen Stunden eine Grenze giebt; und ſie iſt nicht etwa dadurch gezogen, daß bei der und der Stundenzahl noch gerade gewiſſe Examenleiſtungen möglich ſind, ſondern dadurch, daß vermittelſt der in Rede ſtehenden Unterrichtsfächer noch ein intenſiver Einfluß auf die Entwicklung der geiſtigen Kräfte des Schülers gewonnen werden und daß der Schüler ſich in ihnen mit einer gewiſſen Freiheit bewegen kann. Daß dieſe Grenze innegehalten werde, iſt eine Lebensfrage des klaſſiſchen Unterrichts und ein Erforderuis, das von den Verteidigern desſelben nie aus den Augen verloren werden darf. Nur hüte man ſich bei der Verfolgung dieſes Ziels vor dem Fehler, ſolchen Lehrgegenſtänden einen zu ihrer Wirkung ausreichenden Raum zu verſagen, welche unleugbar auf beſtimmte Seiten des jugendlichen Geiſtes in ganz ſpezifiſcher, durch kein anderes Lehrfach zu erſetzender Weiſe einwirken, wie dies z. B. beim Zeichnen der Fall. Vernachläſſigt das Gymnaſium dieſe Unterrichtsgegenſtände, ſo erhebt ſich gegen dasſelbe mit Fug und Recht der Vorwurf, daß es ſeine Aufgabe, die geiſtigen Kräfte ſeiner Zöglinge zu erfolgreichem Betreiben jedweden Fakultätsſtudiums zu erziehen, nicht in genügender Weiſe erfüllt.

Eine nicht geringe Gefahr für die humaniſtiſche Schulbildung endlich erblicke ich in dem unvernünftigen Rufen nach äußerſter Beſchränkung, ja vollſtändiger Zurückdrängung des ſprachliſchen Elementes im altphilologiſchen Unterricht. Gewiß iſt vielfach früher nach der entgegengeſetzten Seite gefehlt worden, und zweifellos giebt es eine Art der Lektüre griechiſcher und lateiniſcher Litteraturwerke, die bei der Betrachtung des rein Sprachlichen ſtehen bleibt und den Schüler nie zur lebendigen Erfaſſung der von dem Schriftſteller gebotenen Bilder, Gedanken und Empfindungen leitet. Aber ſo verwerflich ein ſolches Verfahren iſt, pädagogiſch mindeſtens ebenſo verwerflich iſt doch dasjenige, welches von der Meinung ausgeht, daß das Verſtändnis eines fremdſprachlichen Textes in der Schule auf anderem Wege als auf dem ſcharfer ſprachlicher Interpretation gewonnen werden darf; daß man dem Schüler den mühſamen Weg von dem genauen Verſtändnis des einzelnen Wortes zur Erfaſſung des „Geiſtes“ der Autoren erſparen ſollte. Während kein vernünftiger Menſch daran zweifelt, daß es in den mathematiſchen Lehrſtunden eine ſchwere pädagogiſche Sünde wäre und dieſen Unterricht ſeines wertvollen erzieheriſchen Einfluſſes vollkommen berauben würde, wenn die Schüler zur Kenntnis von Wahrheiten nicht durch das Wiſſen der begründenden Sätze und durch ſtreng logiſchen Fortſchritt des Denkens, ſondern auf dem Wege des Ratens oder durch einfache Mitteilung des Lehrers geführt würden, glaubt man der Schule eine derartige Methode auf dem Gebiet der nicht „exakten“ Wiſſenſchaften empfehlen zu dürfen. Wenn hier die Philologen Widerſtand leiſten, ſo thun ſie es wahrlich nicht bloß im Intereſſe ihrer Disziplin, ſondern ſie erfüllen eine heilige Pflicht gegenüber der geſamten deutſchen Wiſſenſchaft und der deutſchen Jugend. Denn allerdings meine ich: wenn die deutſche Wiſſenſchaft auf den verſchiedenſten Gebieten in die Tiefe gedrungen iſt und bewundernswerte Erfolge errungen hat und wenn die verſchiedenen gelehrten Berufsklaſſen in Deutſchland durch Treue und Genauigkeit ihrer Leiſtungen Lob verdienen, ſo verdanken wir das zu einem nicht geringen Teil dem Umſtande, daß die Schüler in dem philologiſchen Gymnaſialunterricht bisher zu Gründlichkeit und Exaktheit angeleitet worden ſind, daß die deutſchen Gymnaſien bis jetzt der Oberflächlichkeit die Thür gewieſen haben, deren Liebhaber ſtets ein beträchtlicher Teil der Jugend war und ſein wird und deren Anwälte allezeit die Dilettanten ſind, aber über deren Verderblichkeit für Verſtand und Charakter zwiſchen Ernſtdenkenden nicht geſtritten werden kann.

Eine erfreuliche Erſcheinung iſt für uns gegenüber den bezeichneten Gefahren die Beſonnenheit, mit der jüngſt zwei ſüddeutſche Staaten, der bayeriſche und der württembergiſche, in der Behandlung der Schulreformfrage vorgegangen ſind. Es leuchtet ein: wenn Preußen (was wir nicht glauben) in der Geſtaltung des höheren Schulweſens die Methode wirklichen Beſſerns und wohlüberlegten Fortſchreitens verlaſſen und, in Verkennung deſſen, was es beſitzt, revolutionär verfahren wollte, ſo wäre nicht zu erwarten, daß das übrige Deutſchland ihm auf dieſem Wege nachfolgte[1]). Aber wir glauben, wie geſagt, an ein ſolches Verfahren Preußens aus

[1]) Auch Sachſen, Baden, Heſſen thäten es ſchwerlich. Nur eine Kluft in einer Sache von tiefgreifender Bedeutung würde, wenn Preußen in der bezeichneten Weiſe vorginge, zwiſchen ihm und andern deutſchen Staaten geſchaffen werden, und der Partikularismus erhielte Nahrung.

mehrfachem Grunde nicht. Unsere Hoffnung beruht unter Anderem auf den Männern des Siebenerausschusses, den S. M. der Kaiser eingesetzt hat, um das Material der Dezemberberatungen zu sichten und zu prüfen. Sie beruht auch auf der sich fort und fort mehrenden Zahl angesehener Nichtfachmänner in Preußen, welche öffentlich für die humanistische Unterrichtsgestaltung eintreten.

Doch vergessen wir Philologen bei der Freude über Unterstützung, die uns von anderen Seiten zu teil wird, niemals, daß wir die Hauptstütze für die humanistische Schulbildung allezeit in uns selbst zu suchen haben. Es ist nicht richtig, daß, wo immer die Kunst verfällt, sie nur durch die Künstler verfällt; aber eine Mitschuld tragen sie stets dabei. Eine Mitschuld trügen auch die Humanisten, wenn der Humanismus verfiele.

Die Lehrer, welche altklassischen Unterricht erteilen, haben gegenwärtig eine ungleich schwierigere Aufgabe, als in der Mitte des Jahrhunderts. Einen Boden, auf dem sie früher ungestört säen und ernten konnten, haben sie jetzt zugleich fortwährend zu verteidigen. Während es sich früher von selbst begriff, daß die deutsche Kultur unauflöslich mit der antiken verwachsen ist, gilt es jetzt, diesen Zusammenhang darzulegen und im Schulunterricht die tausend Fäden aufzuzeigen, durch die unsere schöne Litteratur und Kunst, unsere Wissenschaften, unser öffentliches Leben mit dem griechisch-römischen Altertum verknüpft sind. Während früher die Hochschätzung der antiken Litteratur sich bei empfänglichen Schülern von selbst einstellte, muß dieser Sinn heute gegenüber einer entgegenwirkenden Strömung vielfach erst geweckt werden. Ein Religionsunterricht, der nur Wissen vermittelte, aber dem Herzen keine Nahrung gab, galt allezeit als sehr mangelhaft; heutzutage erfüllt ebensowenig der klassische Unterricht seinen Zweck, wenn die Schüler durch ihn nicht auch erwärmt werden.

Aber wenn die Aufgaben dieses Unterrichts gegenwärtig schwieriger sind, als früher, so ist dafür auch der Lohn, wenn sie gelöst werden, ein ungleich höherer und wohl geeignet, unseren Eifer anzuspornen. Die humanistische Schulbildung in Deutschland wahren, heißt einer hochwichtigen, einer nationalen Pflicht genügen. Denn der Humanismus steht ebensowenig, wie das Christentum, in einem Gegensatz zu dem Germanentum. Er ist ein Element unserer nationalen Kultur geworden, welches deren Charakter so wesentlich mitbestimmt hat, daß wer versuchen wollte, es zu entfernen, nicht bloß antihumanistisch, sondern auch antinational verfahren würde.

Nach obigen Darlegungen brachte Geh. Rat Zeller noch einige geschäftliche Fragen zur Besprechung.

Die Funktion des gegenwärtigen Vereinsvorstandes wird auf Antrag des Herrn Gymnasialrektor Ohlenschlager aus Speyer von den Anwesenden mit Einstimmigkeit bis zur nächstjährigen Generalversammlung verlängert.

Danksagungen an die so zahlreich Erschienenen und an das Rektorat des Luitpoldgymnasiums bildeten den Schluß.

Über Zeit und Ort der nächſten Generalverſammlung wurde kein Beſchluß gefaßt; doch äußerte man ſich vielfach geſprächsweiſe, daß wieder die Pfingſtzeit gewählt werden ſollte und Berlin. G. Uhlig.

Nachträge.

Zu ſeinen obigen Erörterungen möchte der Unterzeichnete noch Einiges nachtragen, was die von ihm beſprochenen Fragen berührt und ſeitdem zu ſeiner Kenntnis gelangt iſt.

In der Generalverſammlung des Vereins für Schulreform vom 19. Mai l. J. machte Herr Dr. Lange folgende Mitteilung, die abgedruckt iſt in der Zeitſchrift für die Reform der höheren Schulen 1891 Nr. 3 S. 55.

Durch die freundliche Bemühung unſeres verehrten Ausſchußmitgliedes, des Oberbürgermeiſters Reuſcher in Brandenburg a. H., iſt bei denjenigen preußiſchen Städten, welche nur eine höhere Schule beſitzen und daher das natürlichſte und dringendſte Intereſſe an einer einheitlichen ſechsklaſſigen Mittelſchule haben, eine Immediateingabe an Se. Majeſtät in Umlauf gekommen, in welcher der Monarch gebeten wird, die Schulreform im Sinne eines allen höheren Schulen gemeinſamen ſechsklaſſigen Unterbaues zu geſtalten. Dieſe Eingabe hat die Unterſchriften von 70 Städten erhalten, und zwar befinden ſich darunter 15, deren einzige höhere Schule ein Gymnaſium iſt, 10 mit einem Progymnaſium, 5 mit einem Realgymnaſium, 32 mit einem Realprogymnaſium, 1 mit einer Realſchule, 3 mit Gymnaſium und Realprogymnaſium, 4 mit Progymnaſium und Realprogymnaſium. Es wird Sie vielleicht intereſſieren, die Namen der Unterzeichner kennen zu lernen; es ſind: die Magiſtrate der Städte Altena in Weſtfalen, Wernigerode, Quackenbrück, Leobſchütz, Croſſen an der Oder, Rawitſch, Langenſalza, Bierſen, Spremberg, Grüneberg in Schleſien, Allenſtein, Hofgeismar, Brieg Reg.-Bez. Breslau, Lüdenſcheid, Frauſtadt, Bartenſtein O.-Pr., Eilenburg, Lippſtadt, Einbeck, Havelberg, Kempen (Poſen), Rathenow, Wolgaſt, Freiburg i. Schl., Löwenberg i. Schl., Treptow a. d. Rega, Schmalkalden, Oldesloe, Tarnowitz, Krotoſchin, Geiſenheim a. Rh., Witten, Delitzſch, Dirſchau, Patſchkau, Rauen, Northeim, Striegau, Itzehoe, Forſt i. L., Geeſtemünde, Hadersleben, Lauenburg i. Pommern, Aſchersleben, Königsberg i. d. N., Schrimm, Spandau, Schlawe i. Pommern, Wriezen, Coſel, Oberhauſen, Frankenſtein, Pr.-Stargard, Siegen, Demmin, Dorſten, Buxtehude, Bockenheim, Cöslin, Cottbus, das Kuratorium des ſtädtiſchen Realprogymnaſiums zu Laugenberg, das Progymnaſial-Kuratorium zu Wipperfürth, der Vorſtand des Kirchſpiel-Kollegiums und das Kuratorium des Realprogymnaſiums zu Marne in Holſtein, der Bürgermeiſter und die Stadtverordneten zu Dülken und in Lenney, der Gemeinderat der Stadt Ems, der Magiſtrat und die Stadtverordneten der Stadt Sprottau, der Magiſtrat, die Stadtverordneten und die Schul-Deputation der Stadt Lübben, der Bürgermeiſter, die Stadtverordneten und der Gymnaſialverwaltungsrat der Stadt Andernach, der Magiſtrat und die Stadtverordneten der Stadt Neumark in W.-Pr.

Es unterliegt gewiß keinem Zweifel, daß es für eine große Anzahl dieſer Städte ſehr erwünſcht wäre, wenn dort ſolchen, die einen praktiſchen Beruf ergreifen wollen, ein Unterricht geboten würde, wie er ſich in lateinloſen Realſchulen findet. Wenn aber die Geldmittel nicht vorhanden, um auch Schulen dieſer Art zu errichten, ſo darf doch um ſolcher Fälle willen nicht eine Veränderung der geſamten Organiſation des höheren Schulunterrichts beanſprucht werden. Was geſchehen ſollte, iſt nur, daß an Orten, wo eine einzige höhere Schule beſteht, zum Zweck der Herſtellung verſchiedener Bildungswege derartige Maßregeln ergriffen werden, wie ſie die Konferenz bei Beſprechung der Frage 5. erörterte.

In derſelben Nummer der obengenannten Zeitſchrift leſen wir einen von Herrn Lange verfaßten Bericht über die Schulreformbewegung im In- und Ausland. Dort heißt es S. 58—59:

Ein Vorgang von erheblicher Wichtigkeit für unſere Beſtrebungen iſt die Eingabe der ſtädtiſchen Behörden in Frankfurt a. M. an den Kultusminiſter, welche auf folgende zwei Petitionen hinausläuft:

Der Miniſter wolle

1) geſtatten, daß die Realgymnaſien der Stadt Frankfurt a. M. unbeſchadet der erforderlich erſcheinenden Reform derſelben erhalten bleiben,

2) genehmigen, daß vorbehaltlich der Geſtaltung des Lehrplanes im Einzelnen für den Fall der Trennung des ſtädtiſchen Doppelgymnaſiums in einem der ſtädtiſchen Gymnaſien verſuchsweiſe der Beginn des lateiniſchen Unterrichts bis zur Untertertia, beziehungsweiſe der Beginn des griechiſchen Unterrichts bis zur Unterſekunda hinausgeſchoben werden darf.

Dieſe Bitten werden mit folgenden Worten eingeleitet:

„Die Stadt Frankfurt am Main, welche 5 höhere Doppel-Knabenſchulen mit 3500 Schülern aus eigenen Mitteln unterhält, hat an den Verhandlungen über die Reform des höheren Unterrichts den lebhafteſten Anteil genommen. Da die Intereſſen großer und wichtiger Kreiſe unſerer Bevölkerung durch die im höheren Unterrichtsweſen geplanten Umgeſtaltungen berührt werden, ſo erlauben wir uns, Eurer Exzellenz in Übereinſtimmung mit unſerem Kuratorium der höheren Schulen und den Direktoren der ſtädtiſchen höheren Knabenſchulen die nachfolgenden Erwägungen mit der Bitte um geneigte Berückſichtigung ganz ergebenſt vorzutragen."

Nun folgt die Begründung des Geſuches um Erhaltung der Realgymnaſien, deren Wiedergabe für unſere Zwecke entbehrlich erſcheint. Wichtig dagegen, weil ganz im Zuge unſerer oft wiederholten Darlegungen laufend, iſt die Begründung des zweiten Geſuches. Sie lautet wörtlich folgendermaßen:

„In den Verhandlungen über die Reform des höheren Unterrichts hat die Frage, ob der Beginn des lateiniſchen, beziehungsweiſe des griechiſchen Unterrichts in den Gymnaſien in höhere Klaſſen verlegt und der fremdſprachliche Unterricht auch in Gymnaſien mit dem Franzöſiſchen begonnen werden könne, eine allſeitige Erörterung gefunden. Zwar hat ſich die Mehrheit jener Verſammlung gegen die allgemeine Einführung einer ſolchen Änderung ausgeſprochen. Es ſind aber ſehr gewichtige Stimmen ſowohl von Perſönlichkeiten, die im öffentlichen Leben eine führende Stellung einnehmen, als auch von praktiſchen Schulmännern für eine ſolche Geſtaltung des Gymnaſialunterrichts eingetreten. Daß man Verſuche mit derſelben auch in Deutſchland machen müſſe, hat ſelbſt der Hauptreferent über dieſen Gegenſtand, der ſich auf das entſchiedenſte gegen eine ſolche Reform ausgeſprochen hatte, zugegeben. Bei der Beſprechung dieſer Angelegenheit gab der Herr Kommiſſar des Miniſteriums die von allen Seiten mit Freude begrüßte Erklärung ab, daß die Unterrichtsverwaltung geneigt ſei, eine gewiſſe Freiheit der Geſtaltung der Lehrpläne eintreten zu laſſen. Wir glauben hieraus entnehmen zu können, daß Eure Exzellenz bei der großen Bedeutung dieſer Frage die Genehmigung zu etwaigen derartigen Verſuchen nicht verſagen würde."

„Wir ſind aber in Übereinſtimmung mit den Direktoren der höheren ſtädtiſchen Lehranſtalten der Anſicht, daß für den Fall der Teilung des jetzt beſtehenden einen ſtädtiſchen Doppelgymnaſiums in zwei Anſtalten an einer derſelben ein Verſuch in der bezeichneten Richtung unternommen werden ſollte, der mit Rückſicht auf das Beſtehen des ſtaatlichen und des zweiten ſtädtiſchen Gymnaſiums für Niemanden eine Zwangslage ſchaffen würde. Wir ſind nach dem Gutachten der vorerwähnten Direktoren, insbeſondere auch des Direktors unſeres ſtädtiſchen Gymnaſiums, der Anſicht, daß, wenn der Unterricht in den klaſſiſchen Sprachen eine nicht unbedeutende Einbuße an der Zeit, die ihm im Gymnaſium gewidmet werden kann, erfahren muß, es erſprießlich ſein wird, die Beſchäftigung mit den zu erlernenden Sprachen der Zeit nach zu konzentrieren, und zunächſt drei Jahre lediglich eine

neuere Sprache gründlich zu lehren, dann von Untertertia ab das Lateiniſche in den Vordergrund zu ſtellen und von Unterſekunda ab das Griechiſche hinzuzufügen. Wenn der Unterricht in den klaſſiſchen Sprachen mit gereifteren Schülern begonnen wird, ſo dürften in ſechs Jahren für das Lateiniſche und in vier Jahren für das Griechiſche dieſelben Erfolge erreicht werden können, wie bisher in der längeren Zeit. Man darf ſogar die Hoffnung hegen, daß der geſamte Unterricht in den alten Sprachen eine größere Friſche und einen mehr auf die Sache ſelbſt gerichteten Betrieb erhalten wird, wenn derſelbe von dem bisherigen Gange befreit wird, der vielfach ſchleppend werden muß, weil das lindtiche Verſtändnis dem Lehrgegenſtande nicht gewachſen iſt, und weil das viele Nebeneinander ſchwieriger und verwickelter Geiſtesübungen den Sinn abzuſtumpfen geeignet iſt. Die Einzelheiten der Pläne, ſowie die Zahl der Stunden, die für die Klaſſen anzuſetzen wären, würden wir Eurer Exzellenz auf Anfordern unterbreiten können; doch darf ſchon ſo viel hier bemerkt werden, daß eine ſolche Schule zugleich die Zahl der wiſſenſchaftlichen Lehrſtunden, zumal in den mittleren und unteren Klaſſen, ohne Nachteil für die Gründlichkeit erheblich herabſetzen und eine reichliche Zeit für die Pflege der körperlichen Übungen und der Geſundheit, ſowie für die techniſchen Fächer gewinnen könnte."

„Es erſcheint uns in gleicher Weiſe durchführbar, in mindeſtens einem Realgymnaſium verſuchsweiſe das Lateiniſche gleichfalls erſt in Untertertia zu beginnen. Wenn dieſe Verſuche, wie wir nach dem im Weſentlichen übereinſtimmenden Urteil der Direktoren unſerer ſtädtiſchen höheren Knabenſchulen hoffen dürfen, klar beweiſen würden, daß auf dieſe Weiſe eine abſchließende Bildung in den alten Sprachen techniſch zu erzielen und hierdurch zugleich ein gemeinſamer Unterbau ſämtlicher höherer Schulen zu ermöglichen iſt, ſo würden hierdurch — dies bedarf keiner Ausführung mehr und iſt auch in der Schul-Konferenz voll und ganz anerkannt — in den weſentlichſten Beziehungen und insbeſondere bezüglich der Wahl der richtigen Schulgattung für die höheren Klaſſen ſo wichtige ſchulpolitiſche Vorteile erreicht werden, daß eine allgemeine Einführung dieſer Organiſation die notwendige Folge ſein würde."

Hier tritt uns alſo die ſchwere Täuſchung entgegen, die wir bekämpfen, daß, wenn man den lateiniſchen und griechiſchen Unterricht unten um mehrere Jahreskurſe verkürzte und ihm dafür oben ein paar Stunden zulegte, dann dieſelben Reſultate, ja noch beſſere durch den klaſſiſchen Unterricht erzielt werden würden, als gegenwärtig. Hoffen wir, daß die wirklichen Freunde dieſes Unterrichts, die ſich unter die Verteidiger jenes Planes verirrt haben, bald zu der Erkenntnis gelangen, daß die Durchführung einer ſolchen Organiſation vielmehr der Anfang vom Ende des griechiſchen und ſpäter auch des lateiniſchen Unterrichts ſein würde. Etwas, meine ich, könnte bei ihnen zu dieſer Erkenntnis ſchon die Beobachtung beitragen, daß ſie gegenwärtig thatſächlich an demſelben Strange mit denjenigen ziehen, welche Latein, wie Griechiſch möglichſt bald über Bord werfen möchten[1]). —

Zu einem dritten Nachtrag veranlaßt uns eine Stelle in Herrn Langes Bericht über die Schulreformbewegung, in welcher er ſich über ironiſche Behandlung von unſerer Seite beſchwert und einen ſtarken Triumph darin erblickt, daß wir die Beſtrebungen des Reformvereins jetzt ernſt nehmen (S. 59).

Herr Lange verwechſelt hier offenbar ſeine Perſon mit dem doch nicht zuerſt von ihm erſonnenen Gedanken der Hinausſchiebung des altklaſſiſchen Unterrichts und der dadurch ermöglichten Einheitsſchule. Dieſen Gedanken habe ich von Anfang an ernſt genommen, ſchon deswegen, weil ich wußte, welches Unheil ſeine

[1]) Vergleiche oben in der erſten Anmerkung der S. 54 den Bericht über die Diskuſſion in der letzten Generalverſammlung des Reformvereins.

Verwirklichung in anderen Ländern angerichtet hat. Herrn Lange aber ernſt zu nehmen, das iſt mir, offen geſtanden, auch jetzt noch nicht gelungen. Sollte das an mir liegen? Ich will eine Probe machen. Ich habe im erſten Jahrgang des „Humaniſtiſchen Gymnaſiums“ S. 67 berichtet, wie Herr Lange die Hoffnung ausgeſprochen hat, das von ihm gedichtete „moderne Epos“ Lothar werde „der realiſtiſchen Kunſtübung den Weg bahnen zur Wiedereroberung des ganzen dichteriſchen Gebietes“. Auf derſelben Seite habe ich auch das vernichtende Urteil Lange's über Goethes Iphigenie, Taſſo und Hermann und Dorothea mitgeteilt: „Mumien zur beſonderen Verehrung der Goetheſpezialiſten.“ Wer nun glaubt, daß Jemand, der ſolche Ausſprüche thut, anders als mit Ironie behandelt werden kann, den bitte ich, mir ſeine Anſicht zu ſchreiben.[1]) G. U.

Aus der Münchener Philologenverſammlung.

Die Verſammlungen der deutſchen Philologen und Schulmänner tragen naturgemäß immer ein humaniſtiſches Gepräge. In beſonderem Grade aber war dies in München der Fall, und der Gegenſatz zu Umſturzbeſtrebungen auf dem Gebiet der höheren Schulen trat in Vorträgen und Anſprachen, in Worten von philologiſcher und von nichtphilologiſcher Seite klar hervor.

Der erſte Präſident, Praſeſſor **von Chriſt**, hatte ſich gegenüber dem öfter gehegten Zweifel, ob die Philologie gleich den Naturwiſſenſchaften an den großen Fortſchritten der Wiſſenſchaft teil habe, zum Gegenſtand der Eröffnungsrede eine Betrachtung der glänzenden Reſultate gewählt, welche auf philologiſchem Gebiet auch in dieſem Jahrhundert, auch in den letzten Jahrzehnten gemacht worden.

„Die Philologie im wiſſenſchaftlichen Sinne“, ſagte er, „umfaßt alle Sprachen und beſchäftigt ſich mit der Wiedererkennung alles deſſen, was an geiſtigem Beſitz die früheren Geſchlechter in Sprache und Schrift niedergelegt haben. Zu den herrlichſten Triumphen des menſchlichen Genies gehört nun ſicher die Entzifferung der Hieroglyphen und Keilinſchriften, und Niemand wird den europäiſchen Orientaliſten den Stolz verwehren, daß ſie mit der Schärfe ihrer Methode den Brahmanen und Perſern das Verſtändnis ihrer heiligen Schrift erſchloſſen haben; nie auch wird Deutſchland der großen Germaniſten vergeſſen, die uns in die litterariſchen Denkmale unſerer Vorfahren wieder eingeführt und mit der geſchichtlichen Entwicklung unſerer Sprache bekannt gemacht haben. Aber auch die Philologie im engeren Sinne, die ſog. klaſſiſche Philologie hat, wiewohl ſie ſich mit einem ſchon viel bearbeiteten Stoffe beſchäftigt, viele glänzende Entdeckungen aus den letzten Jahrzehnten aufzuweiſen. Nicht bloß haben die Ausgrabungen in Troja, Olympia, Pergamon erſtaunlich viel Neues und Großes an den Tag gefördert und hat die ſprachvergleichende Grammatik ganz neues Licht über die Spracherſcheinungen verbreitet, auch die alten Zweige der klaſſiſchen Philologie haben teils durch neues Material, das ihnen zugeführt wurde, mehr aber durch die Leuchte kritiſcher Forſchung außerordentliche Fortſchritte gemacht.“

Redner weiſt dieſes ſodann in gelehrter Ausführung an einer einzelnen Disziplin, der griechiſchen Litteraturgeſchichte nach und ſchließt mit folgenden zu Herzen ſprechenden

---

[1]) Für den, der obiges moderne Epos noch nicht kennen ſollte, füge ich bei, daß laut Bekanntmachung in der Zeitſchrift für Schulreform dasſelbe in der Verlagsanſtalt und Druckerei A.-G. zu Hamburg erſchienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen iſt, eleg. broſch. 3 Mark, eleg. geb. 4 Mark.

Digitized by Google

Warten: „Auch die klaſſiſche Philotagie kann einen Anteil an dem wiſſenſchaftlichen Fortſchritt der menſchlichen Erkenntnis beanſpruchen; ſie iſt nicht altersſchwach, nach ausgeſchöpft, auch in ihr giebt es noch neue Dinge zu finden und winkt der Lorbeer des Entdeckerruhms dem tüchtigen Forſcher. Aber das iſt nicht das Höchſte in unſerer Wiſſenſchaft; das Höchſte iſt der unvergleichliche Schatz der klaſſiſchen Werke des Altertums, den zu hüten und zu verwerten unſere erſte Aufgabe ſein muß. Auch wenn keine Glariole litterariſchen Anſehens unſeren Studien winkte, müßte der echte Philolag und Schulmann jener Hauptaufgabe ſeine beſten Kräfte zu weihen ſtets bereit ſein. Die hervorragende Stellung, welche die klaſſiſche Philologie an den Univerſitäten und in der Litteratur einnimmt, verdankt ſie weſentlich dem Werte jenes koſtbaren Schatzes für die Schule und die Jugenderziehung. Möchten wir namentlich in unſerer Zeit, in der man mehr wie früher an den Grundſäulen unſerer Jugendbildung zu rütteln unternimmt, uns die Heiligkeit unſerer Aufgabe vor Augen halten, möge insbeſondere auch dieſe Verſammlung dazu beitragen, daß das Feuer der Begeiſterung in unſern Herzen nicht erliſcht, daß wir den Schatz, den wir von unſeren Vorfahren empfangen haben, unverkümmert den künftigen Geſchlechtern überliefern!“

Hierauf begrüßte **Kultusminiſter Dr. v. Müller** namens der bayr. Staatsregierung den Philologentag. Wir heben folgende Worte hervor:

„Wie ſchon der I. Präſident erwähnte, befand ſich unter den Gründern der Philologenverſammlungen vor 56 Jahren auch Dr. Friedr. v. Thierſch. Wenn es eines Beweiſes bedarf, daß Ihr Unternehmen, das aus Liebe zum Berufe, aus treuer Hingebung an wichtige, dem Vaterlande geweihte Aufgaben hervorging, den Wechſel der Zeiten und Menſchen zu überdauern vermag, ſo iſt es, dächte ich, die heutige glänzende Verſammlung. Ihre freie Vereinigung hat ſich ſowohl in Bezug auf die Zahl der Teilnehmer als in Bezug auf die Gegenſtände gemehrt, die Sie in den Kreis Ihrer Beratungen und Erörterungen ziehen. Das Ziel Ihrer dankenswerten Beſtrebungen iſt ein doppeltes, der Wiſſenſchaft zu dienen und dem praktiſchen Leben, der Schule zu nützen. Beiden Richtungen, meine hochverehrten Herren, bringt die Kgl. bayr. Staatsregierung ein reges Intereſſe und ein warmes Herz entgegen. Die Wiſſenſchaft wählt ſich die Gebiete ihrer Forſchungen frei und unabhängig, und ſie zeichnet ſich dabei ihre Bahnen ſelbſt vor. In dem akademiſchen Lehramt aber ſind die Vertreter der von Ihnen gepflegten Wiſſenſchaften ſtets auch deſſen eingedenk, daß ſie für jene Schulen, die wir in Bayern mit dem Ausdruck Mittelſchulen bezeichnen, die Lehrer heranzubilden berufen ſind, und je mehr wir für das Wohl unſerer Schulen beſorgt ſind, um ſo lebhafter müſſen wir bleibende, innige Beziehungen zwiſchen Univerſität und Schule wünſchen und anſtreben. Wiſſenſchaftlichkeit iſt die erſte und unerläßlichſte Vorausſetzung für die Lehrer, aber Wiſſenſchaftlichkeit für ſich allein, ich glaube bei dieſem Satz keinen Widerſpruch zu finden, macht noch nicht den gediegenen und ſegensreich wirkenden Schulmann. Es ſcheint mir daher mit Recht gerade in der Gegenwart auf die pädagogiſch-didaktiſche Ausbildung ein erhöhtes Augenmerk gewendet zu werden. Nur dann, wenn Wiſſenſchaftlichkeit und Pädagogik gleichmäßig zur gebührenden Geltung gelangen, werden wir mit Beſtimmtheit hoffen dürfen, dem Vaterland dauernd Söhne zu erziehen, die, ausgerüſtet mit ſolidem Wiſſen und ſtark an Charakter, in religiös-ſittlicher Tüchtigkeit den ſich ſtets ſteigernden Anforderungen der Zeit gerecht zu werden vermögen.“

Namens der Stadt München ſprach **I. Bürgermeiſter Dr. v. Widenmayer** warme Worte des Willkomms. Die Bürgerſchaft wiſſe zu ſchätzen, was ſie den Männern zu danken habe, die ihre Söhne als treue Führer zu wiſſenſchaftlicher Arbeit geleiteten.

Namens der Kgl. bayr. Akademie der Wiſſenſchaften richtete der Präſident, Geh. Rat **Dr. v. Pettenkofer**, eine Anſprache an die Verſammlung. Da die Sprache ein Erzeugnis des menſchlichen Denkens ſei, ſo liefere die wiſſenſchaftliche Beſchäftigung mit ihr und die Erkenntnis ihrer Geſetze ohne Zweifel auch eine gute Grundlage für einen methodiſchen Unterricht in den Schulen, in welchen die Denkorgane der heranwachſenden Jugend geübt werden ſollen, um die Denkfähigkeit dann bei Verfolgung der verſchiedenſten wiſſenſchaftlichen und praktiſchen Zwecke anzuwenden. Da ſich die Philologie früher entwickelt habe, als die Naturwiſſenſchaft, ſo ſei

Digitized by Google

von selbst gekommen, daß der Sprachunterricht die wesentliche Grundlage des gesamten Unterrichts geworden, und dies sei wohl auch der Grund der historisch gewordenen Vereinigung der deutschen Philologen und Schulmänner. Allmählich hätten sich nun freilich auch andere Wissenschaften so weit entwickelt, daß sie passendes Material für den Schulunterricht liefern könnten, „aber sie werden die Philologie niemals ersetzen und nie verdrängen können, so daß ich glaube," schloß v. Pettenkofer, „daß die Philologen und Schulmänner noch sehr lange und sehr oft zusammengelagen werden."

Auf die Begrüßungen folgte der durch Inhalt, Form und Vortrag gleich fesselnde Vortrag von Prof. **Erich Schmidt** „über Aufgaben und Wege der Faustphilologie", der in der Beilage zur Allg. Zeitung vom 25. Mai abgedruckt ist, sodann der sehr belehrende Bericht von Rektor **Ohlenschlager** aus Speyer über „die Ergebnisse der römisch-archäologischen Forschung der letzten 25 Jahre in Bayern", an dessen Schluß der Hoffnung Ausdruck gegeben wurde, daß durch die fortgesetzten Bemühungen der Forscher auch schließlich in weiteren Kreisen das Interesse an diesem Gegenstand werde geweckt werden. (Wir möchten dem beifügen, daß es in den Gegenden, wo irgendwelche Überreste Zeugnis von der Römerzeit ablegen, eine nie zu versäumende Aufgabe der philologischen Lehrer sein muß, auf dieselben hinzuweisen und sie zu erläutern.)

Aus den Reden beim Festmahl am Nachmittag des 20. Mai heben wir den vom zweiten Präsidenten der Versammlung auf den bayerischen Kultusminister gebrachten Trinkspruch und die Antwort des letzteren aus. Rektor **Arnold** wies darauf hin, wie Herr Dr. von Müller der Versammlung von Anfang an die reichste Förderung zu teil werden ließ in einem Maße, das erkennen ließ, daß sein Herz bei der Sache war. Und das sei nicht zu verwundern, denn schon als Jüngling habe unsern Kultusminister der Geist Athens und Roms begeistert und man wisse von ihm, daß er auch jetzt noch in seinen Mußestunden das Bedürfnis habe, aus den Schriften der Alten „süßes Vergessen des sorgenbelasteten Lebens zu schlürfen". Darum habe der Herr Minister auch für die klassische Bildung die größte Sympathie und darum habe er bei der jüngsten Schulreform in Bayern an der idealen Grundlage unseres Gymnasialschulwesens nicht rütteln lassen und insbesondere die herrlichste Blüte desselben, das Schöpfen aus der griechischen Quelle nicht verkümmert.

Der **Kultusminister** erwiderte mit folgender Ansprache: „Für die liebenswürdigen Worte, die der 2. Herr Vorsitzende soeben an mich zu richten die Güte hatte und die aus Ihrer Mitte so freundlichen Beifall fanden, drängt es mich, Ihnen meinen herzlichen Dank auszusprechen. Ich bekenne mich in Erwiderung dieser Worte gerne als den dankbaren Schüler unseres humanistischen Gymnasiums. Sehr geehrte Herren! Wir alle hegen gleichmäßig die Überzeugung, daß die Wissenschaft zu den höchsten Gütern des Volkes gehört und daß in der Schule zum guten Teil, zum sehr guten Teil das Wohl des Vaterlandes liegt. Bei solchen Fragen bin ich nun in erster Linie von dem Gedanken beherrscht, daß die bedeutsamste Aufgabe der Gegenwart in der Sorge für die Zukunft besteht. In meinem pflichtmäßigen Wirken befinde ich mich aber in dieser Beziehung auf einem außerordentlich gut gepflegten Gebiet. Unter dem landesväterlichen Schutz und Schirm weiser und hochgesinnter Herrscher sind in Bayern Wissenschaft und Schule stets der Gegenstand sorgsamster Bedachtnahme und eifrigster Pflege gewesen. Blühen der Wissenschaft und der Schulen blühen und gedeihen im Lande. Bei dem sehr günstigen Stande speziell unserer humanistischen Gymnasien konnten wir von Anfang an nur an einen konservativ gehaltenen Ausbau im einzelnen denken. Die Fundamente unserer humanistischen Anstalten sind gesund, und wir hoffen auf dem alten klassischen Fundament noch lange fortzubauen und auf dieser Grundlage noch lange die ersprießlichsten Erfolge zu erzielen — unter der Beteiligung guter, wissenschaftlich gebildeter und geschulter Lehrer, die mit mir gemeinsam der Ansicht sind, daß das Wesentliche in der Schule die eigene sittliche Höhe des Lehrers, die Wärme ist, mit der die Schüler gepackt, gefesselt und fortgerissen werden."

Digitized by Google

In der zweiten allgemeinen Sitzung am 21. Mai sprach Geheimerat Dr. **von Brunn** über den Apollo Giustiniani.

Der Redner ging von der Voraussetzung aus, daß die griechischen Götterideale nicht Bildungen einer subjektiven Phantasie, sondern künstlerische Schöpfungen seien, die aus einer inneren Notwendigkeit erwachsen, ihre Berechtigung in sich selbst trogen. Frei seien allerdings die Künstler gewesen in der Wahl und der Begränzung der Ideen der besonderen Gottheit nach den verschiedenen Seiten ihres Wesens, das sich zuweilen sogar zu Gegensätzen entwickelt habe. Dos sei der Foll bei Apollo, an dem die Gestolt des thatkräftigen, helfenden, wie strofenden Fernhintreffers gegenübertrete dem von dichterischer Begeisterung getragenen Gotte des Gesanges, dem Führer der Musen. Als Vertreter dieser beiden entgegengesetzten Pole im Wesen des Gottes wurden die in Abgüssen ousgestellten beiden Köpfe des belvederischen und des jetzt im brittischen Museum befindlichen Giustinianischen Apollo bezeichnet, und durch eine analytische Betrachtung ihrer Formen wurde dargelegt, wie in der Gesamtanlage der Mossen und ihrer äußereren Anordnung das Gemeinsame, die ideelle Einheit unverkennbar zu Toge trete; andererseits aber in der Verteilung oder richtiger in der Verschiebung der Massen, in der veränderten Stellung des Kopfes zum Halse und zum Nacken, der Gegensatz der beiden Köpfe zur Anschauung gelange, so daß man den einen, den belvederischen, gewissermaßen als das Aktivum, den andern, den giustinianischen als das Possivum des gleichen Grundbegriffes bezeichnen könne. Was die Alten unter dichterischem Wahnsinn verstanden, sei wohl nie schärfer zum Ausdruck gebrocht worden, als in diesem letzteren, so daß es fast scheinen möchte, der Künstler sei wenigstens bis hart an die Grenze gegangen, über welche hinaus das Ideal eines griechischen, auf den lichten Höhen des Olympes wohnenden Gottes nicht gedocht werden dürfe. Hier aber diente dem Redner die Vergleichung des Kopfes eines Triton (in welchem es gestattet war, die elementare Naturkroft des Meeres als erregt von wilder sinnlicher Leidenschaft, ungezügelt von sittlicher Selbstbeherrschung zur Darstellung zu bringen), um auf die weise Mäßigung nnd Zurückholtung hinzuweisen, durch die es dem Künstler gelungen ist, den olympischen Gott zu erfassen, als frei von Leidenschoft und momentaner Erregung, nur als erfüllt und durchdrungen von einem geistigen Affekt, der tief begründet in der inneren Notur des Gottes ihm selbst zur onderen Notur geworden ist.

Hierauf nahm das Wort der Generalsekretär des kaiserl. deutschen archäologischen Instituts, Prof. **Conze**, und machte im Nomen des Instituts, anknüpfend on Verhandlungen auf der letzten Philologenversommlung in Görlitz, eine Mitteilung, betreffend die Stelle, welche die sogenannte klassische Archäologie in der Ausbildung der Gymnasiallehrer beansprucht. In Görlitz war aus den Lehrerkreisen selbst unter Anderem der Wunsch zum Ausdrucke gekommen, daß an großen Mittelpunkten archäologischen Sammelns nnd Forschens Ferienkurse zumal für Lehrer, welche solchen Mittelpunkten fern wirken, veranstaltet werden möchten. Die Görlitzer Anregungen sind inzwischen in Österreich weiter verfolgt, und für Deutschland hat das archäolgische Institut es sich angelegen sein lassen, für sie einzutreten. Mit den Ferienkursen ist in Folge dessen vom Kgl. preußischen Unterrichtsministerium im Mai 1890 ein Versuch gemacht, bei dessen Wiederholung in diesem Jahre zu einem Zusammenwirken der verschiedenen deutschen Regierungen die Hand geboten ist. Über ein solches Zusommenwirken das Wünschenswerte zu besprechen, lud der Vortrogende ouf den Nachmittog alle für die Sache sich interessierenden Mitglieder der Versammlung ein. Dabei wies er auf die kräftige Initiotive hin, welche in dieser Richtung die großherzoglich badische Regierung ergriffen hobe, und erwähnte dann, was dos kaiserliche archäologische Institut mit seinen Lehronstolten in Rom und Athen der Art bisher gethon habe und weiter zu thun bemüht sein werde. Er glaubte es als ein günstiges Zeichen für den Fortgang ansehen zu dürfen, daß hier in Boyern dorüber beroten werden könne, wo König Ludwig's Schöpfungen ols leuchtende Wahrzeichen am Wege ständen, wo bereits der Præceptor Bavariæ die Vereinigung von Philologie und Archäologie personifiziert hätte und wo in der bestehenden Prüfungsordnung ein Fingerzeig für die Bedeutung der Archäologie in der Gymnasiallehrerbildung gegeben sei.

Digitized by Google

Herr Geh. Rat Dr. **von Brunn** macht sodann, unter Hinweis auf die Wichtigkeit, welche gute Anschauungsmittel für die archäologische Seite des Gymnasialunterrichts besitzen, auf das im Verlage von Friedrich Bruckmann in München erscheinende Werk „Denkmäler griechischer und römischer Skulptur in historischer Anordnung" aufmerksam. Da dieses Werk aber, welches vollständig ca. 4—500 Tafeln enthalten wird, zu teuer für die Anschaffung der einzelnen Gymnasien sei, so empfehle sich eine engere Auswahl von ca. 100—120 Blatt, welche die Verlagshandlung bei größeren Bestellungen zu ermäßigten Preisen liefern würde.

Geh. Oberschulrat Prof. Dr. **Schiller** aus Gießen sprach hierauf über die pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer. Der Vortragende legt zunächst die historische Entwicklung der Frage der höheren Lehrerbildung dar. „Daraus ergiebt sich, daß bezüglich dreier Forderungen allgemeine Übereinstimmung besteht, nämlich bezüglich der Notwendigkeit 1) der theoretischen Unterweisung über pädagogische Fragen, 2) der Kenntnisnahme eines vorbildlichen Schulorganismus, 3) eigener wohlgeleiteter Unterrichtsversuche der jungen Lehrer."

„Pädagogische Seminarien an den Universitäten können, sofern ihre Leiter zugleich praktisch erfahrene Männer sind, sehr ersprießlich wirken, wenn sie die Fortbildung der Wissenschaft der Erziehung als ihre Hauptaufgabe ansehen; sie werden durch Einrichtung von Seminarien, die mit bestehenden Lehranstalten verbunden werden, nicht entbehrlich, sondern in diesem Falle erst recht notwendig. Denn an ihnen vermag sich die Wissenschaft ohne die hemmenden Nebenrücksichten der Verwaltung frei zu entfalten und die Praxis der Gymnasial-Seminarien wird ihre Maßregeln vor dem Forum der Wissenschaft zu rechtfertigen haben. Die oben erwähnten drei Aufgaben werden sich aber zur Zeit nur lösen lassen in der Verbindung von pädagogischen Seminarien mit bestehenden Schulanstalten."

„In den vor dem Jahre 1890 in Preußen bestehenden Seminarien verfolgte man neben der Einführung in den Lehrberuf und in die pädagogische Theorie auch die Absicht, die jungen Lehrer fachwissenschaftlich weiterzubilden. Die Folge war, daß die pädagogische Ausbildung hinter die wissenschaftliche zurücktrat. Die neueren Seminarien haben die fachwissenschaftliche Ausbildung in der bisherigen Form aufgegeben und suchen ihre Aufgabe darin, die jungen Lehrer anzuleiten, das auf der Universität erworbene Wissen für die Bedürfnisse des Unterrichtes zu ergänzen und zu erweitern. Dies ist nur möglich, wenn neben dem Direktor noch eine größere Anzahl von tüchtigen Lehrern vorhanden ist, welche durch Teilung der Arbeit in den Stand gesetzt werden, den Fortschritten der Wissenschaft zu folgen. Für die von diesen zu lösenden Aufgaben werden besondere Abteilungen, eine altphilologische, neusprachliche, physikalische u. s. w., im Seminar gebildet. In einer für alle Kandidaten verbindlichen Turnabteilung sucht man das Ideal zu verwirklichen, daß allmählich jeder Ordinarius auch die körperliche Ausbildung seiner Klasse zu übernehmen, ihr Vorbild in körperlicher Frische und Rüstigkeit zu werden vermag."

„Die Seminarzeit braucht die Dauer eines Jahres nicht zu überschreiten. Eine Hauptsache aber, um die üblen Wirkungen des isolierten Fachlehrertums zu beseitigen, dem wesentlich die Überbürdung mit Gedächtnisstoff und die Verdrängung der erzieherischen Thätigkeit durch die (lediglich Anhäufung von Kenntnissen erstrebende) unterrichtliche zur Last fällt, ist die Vereinigung von Kandidaten der sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung in demselben Seminare. Die Zahl der Mitglieder eines Seminares muß auf der einen Seite abhängig gemacht werden von der Zahl der Lehrer, die für ihre Anleitung herangezogen werden können, auf der anderen aber von der Frage, ob das Seminar das Probejahr ersetzen oder nur vorbereiten soll. Folgt kein Probejahr der Seminarthätigkeit, so muß die Zahl der Seminarmitglieder niedriger bemessen werden, weil sonst ein zu großer Teil des Unterrichtes den Händen der ordentlichen Lehrer entzogen werden müßte."

„Von den drei den Seminarien zufallenden Aufgaben hat die theoretisch-pädagogische Anleitung die Grundbegriffe der Psychologie und Ethik und die Hauptthatsachen der Geschichte der Pädagogik sicher zu stellen und ihre Anwendung auf die Fragen des Unterrichts und der

Digitized by Google

Erziehung nachzuweiſen. Auf dieſer Grundlage iſt die eigentliche Unterrichts- und Erziehungslehre aufzubauen, wozu auch die Hauptthatſachen der Schulgeſetzgebung und der Schulgeſundheitslehre gehören. Dieſe Anleitung fällt in der Hauptſache dem Direktor zu, während in der ſpeziellen Didaktik und Methodik die anleitenden Lehrer den Kandidaten mit Hilfe der unmittelbaren Anſchauung und der Gewöhnung den Weg weiſen. Das geſchieht teils durch Referate über die beſten einſchlägigen Schriften, teils durch weſentlich induktiv verfahrende Unterredungen, endlich durch kleinere ſchriftliche und mündliche Ausarbeitungen der Kandidaten, welche die Anwendung des theoretiſch Erlernten nachweiſen müſſen. Zum Nachweiſe der zwiſchen theoretiſcher Einſicht nnd praktiſcher Anwendung vollzogenen Verbindung dienen von den Kandidaten zu liefernde, in den Seminarien zu beurteilende größere Arbeiten, deren Wahl den Kandidaten freiſteht. Aber dieſe Aufgabe kann nicht gelöſt werden, ohne eine weitgehende Übereinſtimmung der Unterrichts- und der Erziehungsthätigkeit an den einzelnen Seminaranſtalten. Denn dieſe muß vorbildliche Zuſtände in Erziehung und Unterricht den Kandidaten bieten. Damit iſt ſelbſtverſtändlich der Gedanke gänzlich unverträglich, daß man die Seminarien als eine Laſt, an der alle tragen müſſen, von Zeit zu Zeit von einer Anſtalt an die andere verlegen könne. Denn bis eine Schule vorbildliche Zuſtände auch nur auf dem Gebiete der Schulgeſetzgebung und der Schulgeſundheitspflege erreicht, dauert es meiſt eine Reihe von Jahren. Aber auch gut gewählte Seminarbibliotheken, muſterhafte Lehrmittelſammlungen, muſtergiltige Stundenpläne, richtige Bemeſſung der Arbeitszeit, Veranſtaltungen zur Förderung der leiblichen Friſche, des Gemeinſinns ſchafft man nicht über Nacht, ſondern ſie werden mit Mühe in einer Reihe von Jahren erzielt."

„Sind ſchon dieſe Aufgaben groß, ſo verſchwinden ſie doch neben der wichtigſten von allen, der Erzielung von Einheitlichkeit in Erziehung und Unterricht. Denn ſie kann nur aus der Selbſtüberwindung aller Beteiligten hervorgehen, wenn ſie Wert haben ſoll. Zwang irgend welcher Art iſt verwerflich. Gemeinſame Grundſätze für Zucht und Unterricht, detaillierte Speziallehrpläne, die innere Verbindung der einzelnen Lehrfächer unter einander müſſen aus Konferenzen aller Lehrer erwachſen; ſie dürfen aber nicht auf dem Papier ſtehen, ſondern ſie müſſen thatſächlich ins Leben treten; denn ein Anfänger im Lehramte kann nur einen klaren Einblick in die Organiſation einer Schule erhalten, wenn ſie einheitlich iſt. Wir müßten an der Löſung dieſer Aufgaben verzweifeln, wenn nicht die bisherige Erfahrung bewieſen hätte, daß die Einrichtung von Seminarien mit Beteiligung möglichſt vieler Lehrer die beſte Hülfe für die allmähliche Herbeiführung dieſer Einheitlichkeit der Lehr- und Erziehungsarbeit gewährt. Freilich müſſen ſich die Lehrerkollegien ganz anders als bisher mit den Ergebniſſen der pädagogiſchen Theorie bekannt machen."

„Die praktiſche Einführung der jungen Lehrer geſchieht zuerſt am beſten in der Vorſchule, weil dieſe die Aufgabe des Erziehers in einfachſter Form bietet und weil ihr handgreiflicher Stoff am durchſichtigſten für die Methode iſt. Sie erfolgt durch die beteiligten Lehrer, welche die Kandidaten mit dem Stoffe, der Behandlung, den litterariſchen Hilfsmitteln u. ſ. w. bekannt machen und ſie zur Beobachtung durch vorhergehende und nachfolgende Beſprechung anhalten. Gleichzeitig wird in täglichen Seminarſitzungen die theoretiſche Anleitung durch den Direktor im ſteten Anſchluſſe an die Beobachtungen im Unterrichte gegeben. Die eigene Thätigkeit der Kandidaten wird vorbereitet durch Muſterlektionen der Seminarlehrer und tritt ein in Probelektionen, deren Beurteilung durch die Seminarmitglieder, den anleitenden Lehrer und den Direktor erfolgt. Nach dieſer grundlegenden gemeinſamen Thätigkeit werden die Kandidaten ihren eigentlichen Fächern im höheren Unterrichte zugewieſen, die ſie ſelbſtunterrichtend auf der unteren und mittleren Stufe in gleicher Weiſe wie in der Vorſchule kennen lernen. Aber die frühere Gemeinſamkeit wird auch dann noch teilweiſe feſtgehalten, indem alle Kandidaten in dem Geographieunterrichte feſtgehalten werden und den Zeichenunterricht eingehend kennen lernen. Auch das theoretiſche Seminar bleibt allen Kandidaten gemeinſam und hier bildet namentlich die innere Verknüpfung der einzelnen Lehrfächer das alle vereinigende Band."

Digitized by Google

„Da die Seminarthätigkeit die volle Kraft und das volle Interesse der Kandidaten in Anspruch nehmen muß, so muß die Staatsprüfung vor der Aufnahme in das Seminar vollständig abgeschlossen sein."

„Freilich wird auch künftig die Persönlichkeit des Erziehers die Hauptsache bleiben und es ist nicht zu erwarten, daß in den Seminarien die Kunst geübt werde, nur gute Lehrer zu bilden. Aber wenn nur die bestehenden Schäden des höheren Unterrichtes, in erster Linie die Überschätzung einseitiger Verstandesbildung beseitigt werden und eine allseitige Förderung des seelischen Lebens zu ihrem Rechte gelangt, wenn die theoretisch erkannten Wahrheiten in die Praxis des Unterrichtes und der Erziehung mit der Wirkung umgesetzt werden, daß das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler erweckt werden, so würden das schon so wertvolle Resultate sein, daß jede Anstrengung in dieser Richtung gerechtfertigt erscheint. Sicherlich werden dann auch die Seminarien dazu beitragen, das den höheren Schulen zur Zeit in bedenklichem Grade mangelnde feste pädagogische Bewußtsein zu schaffen, ohne welches eine thatsächlich entscheidende Stellung des höheren Lehrerstandes in nationalen Bildungsfragen nicht denkbar ist."

Vorstehenden Bericht über Schiller's Vortrag haben wir den Mitteilungen entlehnt, welche vom Präsidium der Philologenversammlung an eine Anzahl von Zeitungen und Zeitschriften gesandt wurden. Von Herrn Kollegen Schiller selbst erhielten wir auf unsere Bitte folgende Zusammenfassung seiner Erörterungen in Thesenform:

1) „Das Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften (Psychologie, Ethik und Sociologie) gehört auf die Universität."

2) „Pädagogische Universitätsseminarien, welche sich hauptsächlich die theoretische Fortbildung der Erziehungswissenschaft zur Aufgabe machen, sind wünschenswert."

3) „Die Vorbildung für die praktische Lehrthätigkeit kann z. Z. nur an bestehenden Schulen gegeben werden. Die Aufnahme der Kandidaten in die Seminaranstalten erfolgt erst nach völlig bestandener Staatsprüfung."

4) „Der Vorbildung für die Praxis fallen folgende Aufgaben zu: a) die Anwendung des Fachwissens auf die Bedürfnisse des Unterrichts und besondere Veranstaltungen zur Erweiterung der Kenntnisse in dieser Richtung; b) die theoretische Unterweisung in der Pädagogik mit steter Rücksicht auf die Bedürfnisse der Erziehung und des Unterrichts; c) die Darbietung eines vorbildlichen Schulorganismus; d) die zielbewußte Leitung der eigenen Unterrichtsversuche der jungen Lehrer; e) Veranstaltungen zur Herbeiführung körperlicher Gewandtheit der Kandidaten."

5) „Die Lösung dieser Aufgaben wird nur möglich sein, a) wenn außer dem Direktor eine größere Anzahl von Lehrern an der Einführung der Kandidaten beteitigt werden kann; b) wenn die Seminaranstalten durchgängig für Unterricht und Erziehung musterhafte Einrichtungen besitzen; c) wenn bezüglich des Unterrichts und der Erziehung an der einzelnen Anstalt Einheitlichkeit besteht."

6) „An jeder Seminaranstalt sind grundsätzlich Kandidaten der sprachlich-geschichtlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung zu vereinigen."

7) „Für die Einführung in die Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit empfehlen sich nur die Vorschule, sowie die untere und mittlere Stufe der höheren Schule. Besonders förderliche Mittel dabei sind die Musterlektionen der anleitenden Lehrer und die Probelektionen der Seminarmitglieder."

8) „Die Ausdehnung der eigenen, allmählich selbständiger werdenden Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit und damit die Zahl der einem Seminar zuzuweisenden Kandidaten wird bedingt a) durch die Frage, ob das Seminarjahr das Probejahr ersetzen oder nur vorbereiten soll; b) durch die Zahl der zur Anleitung der Kandidaten verwendbaren Lehrer."

9) „Die Seminarien können nur eine Grundlegung geben; die Pflege und Förderung der von ihnen gelegten Keime ist Pflicht der Schulen, an denen die Kandidaten nachher Verwendung finden."

An den Vortrag des Geh. Oberschulrat Schiller wurden Bemerkungen von dem Unterzeichneten und von Herrn Hofrat Dr. Richter aus Jena geknüpft.

Digitized by Google

Ich erlaubte mir etwa Folgendes zu bemerken. Daß durch theoretiſche Unterweiſung und praktiſche Anleitung Treffliches geleiſtet werden kann, iſt unzweifelhaft, und insbeſondere bin ich überzeugt, daß Herr Schiller und ſeine Lehrer in höchſt ſegensreicher Weiſe wirken. Doch möchte ich mir geſtatten, den anderen Faktor, der tüchtige Lehrer macht, etwas mehr zu betonen, als dies nach meinem Eindruck von Herrn Schiller geſchehen, ich meine die natürliche Begabung zum Lehrfach. Mir wenigſtens iſt während der Jahre, wo ich pädagogiſche Übungen zu leiten hatte, die Bedeutung dieſes Faktors im Verhältnis zu dem, was Theorie und Anweiſung zu leiſten vermögen, immer ſtärker hervorgetreten. Wenn aber thatſächlich pädagogiſche Begabung die weitaus wichtigſte Bedingung zu glücklichem Wirken in Unterricht und Erziehung iſt, ſo ſcheint mir bei der eminenten Bedeutung der Schule für das Wohl des Staates der letztere die dringende Pflicht zu haben, ſeinerſeits zu thun, was von ihm geſchehen kann, um aus allen Klaſſen der Geſellſchaft junge Männer, welche zum Lehrfach beſonders beanlagt ſind, für dasſelbe zu gewinnen. Das Mittel aber, welches dem Staat für dieſen Zweck zu Gebote ſteht, iſt die auch von Sr. Majeſtät dem Kaiſer als unerläßlich bezeichnete Hebung der Rang- und Gehalt-Verhältniſſe der akademiſch gebildeten Lehrer. Ich hatte eines Tages mit einem Manne, deſſen Name wohlbekannt iſt und ſpeziell in München einen guten Klang hat, mit dem Juriſten Windſcheid, ein Geſpräch über Schulangelegenheiten, in welchem er mir ſagte, daß er nicht den Ehrgeiz beſitze, zu hohen Verwaltungsſtellen emporzuſteigen, daß er aber gern einmal Finanzminiſter ſein würde. Und auf die Frage nach dem Grunde antwortete er: „um die Gehälter der Gymnaſiallehrer zu verdoppeln;“ ſo wichtig erſcheine ihm im Intereſſe des Staates, daß möglichſt viel tüchtige Kräfte für dieſen Stand gewonnen würden. Und wenn man auch nicht gerade eine arithmetiſch genaue Verwirklichung des Windſcheid'ſchen Gedankens ernſtlich vorſchlagen wird, ſo werden doch gewiß alle Verſammelten der Richtung desſelben durchaus zuſtimmen. Nicht minder wichtig aber als die Hebung der Gehaltverhältniſſe der akademiſch gebildeten Lehrer iſt die der Rangverhältniſſe, und hocherfreulich iſt, was in dieſer Beziehung vor Kurzem in Bayern geſchehen.

Hofrat **Richter** ſprach den Wunſch nach einer Ergänzung der bisherigen ſachwiſſenſchaftlichen Vorbildung der künftigen Lehrer auf der Univerſität durch zweierlei Einrichtungen aus: 1) durch hodegetiſche Vorleſungen, welche nicht nur zum richtigen Betreiben der Fachſtudien anleiten, ſondern auch die Stellung der einzelnen Fachwiſſenſchaften im Geſamtſyſtem der Wiſſenſchaft klar legen und zeigen, welche allgemeinen Studien in Verbindung mit den Fachſtudien zu treiben ſeien; 2) durch Vorleſungen von allgemein bildender Tendenz, ſo in der Philologie durch eine Erklärung der Klaſſiker, welche weniger auf Behandlung kritiſcher Einzelprobleme als auf den Nachweis des Ideengehalts und auf die Kunſtform gerichtet iſt. Solche Vorleſungen, meint Redner, würden am beſten erfahrenen Schulmännern im Nebenamt übertragen, wie dies früher an manchen Univerſitäten mit beſtem Erfolg der Fall geweſen ſei. In dieſer Richtung bedürfe es einer Reform der Univerſitätsſtudien und Prüfungsordnungen, und nur, wenn man in der Lehrerbildungsfrage auch dieſen Punkt feſt ins Auge faſſe, werde man zu einem allſeitig befriedigenden Ergebnis gelangen.

Den Schluß der zweiten allgemeinen Sitzung bildete der mit vielem Beifall aufgenommene Vortrag des Herrn Profeſſor Dr. **Muncker** von München über „die Dichtung des Lohengrin.“

Die dritte allgemeine Sitzung wurde durch den Vortrag des Prof. Dr. **Schreiber**—Leipzig „über die Barockelemente der helleniſtiſchen Kunſt“ eröffnet, in welcher insbeſondere die Urſprünge der dem modernen Barockſtil entſprechenden Erſcheinungen ſehr feinſinnig erörtert wurden. Der Redner ſchloß mit einem ebenſo betrübenden, als anſpornenden Hinweis auf die Vernichtung, welcher zahlreiche, hochwichtige Reſte helleniſtiſcher Bauten im Orient entgegen gehen, wenn nicht der Occident mit ſtaatlichen oder Privatmitteln helfend einſchreite. Und in der That birgt ja Kleinaſien und Syrien der ungehobenen antiken Schätze noch ſicher eine

große Menge, und daß sie gehoben werden, würde nicht bloß der Kunstgeschichte zu Gute kommen, sondern nicht minder den humanistischen Bestrebungen.

Den zweiten Vortrag hielt Prof. Dr. **Iwan von Müller**—Erlangen „über Galen als Philolog." Der gewöhnlich nur als großer Arzt und Reformator der medizinischen Wissenschaft gekannte Polyhistor nach seiner Thätigkeit auf sehr verschiedenen Gebieten von seinem ersten Kenner charakterisiert, — es war ein Genuß, vor allem aber für uns Philologen interessant, im Einzelnen den Nachweis zu erhalten, in wie umfassender Weise und mit wie gesunder Methode Galen die philologischen Aufgaben an den Schriften des Hipokrates löste. Redner schloß mit den Worten: „Es giebt ein einigendes Band zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, wie gerade hier in München von hervorragenden Vertretern der Naturwissenschaft öfter betont worden ist. In Galen zeigt sich dieses Band gleichsam verkörpert und harmonisch ausgestaltet. Darauf hingewiesen zu haben, dürfte in unserer Gegenwart, in der man beflissen ist, die Naturwissenschaften in einen feindseligen Gegensatz zu verschiedenen Geisteswissenschaften, insbesondere zur klassischen Altertumswissenschaft zu bringen, nicht ungerechtfertigt sein."

Den Schluß endlich bildete an diesem Tage der Vortrag von Gymnasialrektor **Lechner**—Nürnberg über „Sophokles auf der modernen Bühne." Es war von großem Interesse, zu vernehmen, an welchen Orten und in welchen Gewändern sich die antike Dichtung auf dem deutschen Theater und dem des Auslands Bahn gebrochen. Daß auch die Wilbrandt'sche Bearbeitung dazu sehr wohl geeignet, hörten wir nicht bloß vom Redner, sondern empfanden wir selbst bei der zu Ehren der versammelten Philologen im Hoftheater stattfindenden Aufführung des Ödipus auf Kolonos. Wenn Herr Lechner mit dem Wunsche schloß, daß besonders die heranblühende Jugend unseres Vaterlandes sich dem reinen und edlen Genuß, welchen solche Aufführungen bieten, mit voller Seele hingeben möge, so kann beigefügt werden, daß auch die Schüleraufführungen antiker Dramen, von denen ja die Wiedererweckung der alten Schauspiele ausging, fernerhin nicht fehlen mögen. Denn thatsächlich wird durch solche bei den Mitspielenden in noch höherem Grade ein Hineinleben in die antike Poesie bewirkt, und oft genug sind sie zugleich trotz einzelner Mängel doch im Ganzen so vortrefflich, daß auch die Zuhörer tiefinnerlich ergriffen werden. Zum Beispiel war dies zweifellos bei den Aufführungen des Philoktet und der Perser durch Karlsruher Gymnasiasten vor fünf Jahren und vor mehreren Monaten der Fall.

In der vierten allgemeinen Sitzung am 23. Mai wurde noch von dem Privatdozenten Dr. **van Scaia** aus Innsbruck ein Vortrag gehalten „über Isokrates und die Geschichtschreibung", in dem noch einer Charakterisierung der politischen Stellung des Redners gezeigt wurde, welchen bedeutenden Einfluß er auf die griechische Historiographie geübt habe.

Hierauf folgten die Berichte über die Sektionsverhandlungen. Aus der pädagogischen werden wir selbst unten Einzelnes wortgetreu bringen. In der philologischen (kritisch-exegetischen) Sektion war von Privatdozent Dr. Cauer aus Tübingen die Frage nach der Echtheit der aristoteiischen Ἀθηναίων πολιτεία zurSprache gebracht worden. Die von dem Genannten geltend gemachten Verdachtsgründe aber waren in schlagender Weise besonders von Prof. Gomperz-Wien widerlegt.

Hierauf nahm Generalsekretär Dr. **Conze** das Wort, um Mitteilung über die Beratung zu machen, zu welcher er am zweiten Tage eingeladen hatte, und bei der Delegierte von verschiedenen deutschen Regierungen anwesend waren (von Brunn und Arnold aus Bayern, v. Dorn und v. Schwabe aus Württemberg, Wagner von Baden, Rauch von Sachsen-Gotha, Soldan von Hessen, Krüger von Anhalt, Schneider von Reuß j. L.). Man war zu dem Resultat gekommen, daß eine Ausdehnung der in Preußen eingerichteten archäologischen Ferienkurse für Gymnasiallehrer wünschenswert sei, daß ferner bei Ablegung der Staatsprüfung den Studierenden der klass. Philologie Orientierung auf dem Gebiete der Archäologie zur Pflicht gemacht werden und daß archäologisch gebildeten Gymnasiallehrern durch Urlaub und Stipendien Gelegenheit zum Besuch von Italien und Griechenland gegeben werden solle.

Digitized by Google

Danach wurde die Entſcheidung über den nächſten Verſammlungsort getroffen. Wien wurde einſtimmig hierzu beſtimmt und zu Präſidenten wurden Hofrat Dr. von Hartel und Regierungsrat Egger, Direktor des Thereſianums in Wien, gewählt. Hofrat Dr. Schenkl-Wien dankte der Verſammlung in einer vielfach von Beifall unterbrochenen Rede für die Wahl des Ortes.

In der die Verſammlung beſchließenden Rede ſprach der zweite Präſident Rektor **Arnold**: „Unſer gemeinſames Arbeiten darf wohl als ein ebenſo energiſches, wie vielſeitiges bezeichnet werden. Ein deutſcher Dichter brach einmal in den Wehruf aus: „Wie ſchmerzt es mich, auf alſo ſaur'gen Spuren Euch immer noch zu ſehen, ihr Philologen!“ Ich glaube nicht, daß er dies heutigen Tages wiederholen würde. Unſere Wiſſenſchaft hat ſich dem Einfluſſe der Zeit nicht entzogen, ſie iſt in gutem Sinne realiſtiſcher geworden, ſie greift hinein ins volle Leben, ſei es der Vergangenheit, insbeſondere des klaſſiſchen Altertums, ſei es der Gegenwart. Nach dieſer Seite haben ſich zumeiſt die geiſtvollen und gediegenen Vorträge unſerer allgemeinen Sitzungen bewegt. Doch wurde darüber auch die ſtrengwiſſenſchaftliche Detailarbeit nicht hintangeſetzt, wofür die beſonders eifrige Thätigkeit der Sektionen zeugt. Denn erfreulicher Weiſe iſt zu den von vornherein in Ausſicht genommenen Sektionen nicht nur eine hiſtoriſche hinzugetreten, ſondern auch die ſeit 1872 ruhende indogermaniſche iſt neu begründet worden, ſo daß unſere Verſammlung mit der ſtattlichen Anzahl von 9 Sektionen auftritt. Aber auch auf dem Gebiete der Schule hat unſer Kongreß eine beſondere Bedeutung. Es iſt, wenn ich nicht irre, das erſte Mal, daß ein Vortrag pädagogiſchen Inhalts in einer allgemeinen Sitzung gehalten wurde. Es iſt dies ebenfalls ein Zeichen der Zeit; und welche Aufmerkſamkeit unſerer Thätigkeit in dieſer Richtung zugewendet wird, geht aus dem Umſtande hervor, daß das College for the training of teachers in New-York für ſeine Educational Review einen Bericht erbeten hat. Um ſo mehr haben wir die Pflicht, die deutſche Schule, das deutſche Gymnaſium auf ſeiner Höhe und in ſeiner Eigenartigkeit zu erhalten und insbeſondere dafür zu ſorgen, daß unſerer Jugend die echt deutſchen Tugenden der Idealität, Gründlichkeit und Arbeitſamkeit erhalten bleiben.“

Ebenſo lebhaft, wie dieſen Worten, wurde denen zugeſtimmt, mit denen im Namen der Scheidenden Geh. Hofrat **Dr. Wendt** von Karlsruhe dem Präſidium, den Behörden und der Einwohnerſchaft Münchens für das gefundene Entgegenkommen dankte. Der Vorſitzende habe in der Eröffnungsrede darauf hingewieſen, daß die Bedeutung dieſer Wanderverſammlung heute eine andere ſei als vor mehreren Jahrzehnten. Gerade in der Jetztzeit ſei aber der Zuſammenſchluß aller Gleichgeſinnten vielleicht wichtiger als je, und da ſei es erhebend und kräftigend geweſen, zu ſehen, wie in Bayern aus einem einmütigen Geiſt, von oben herab der Ton angegeben wird, der uns ſtark machen ſoll. „Überwiegend ſind wir freilich hier die Vertreter des Altertums, aber wir wollen nicht bloß wühlen im Moder der Ruinen, ſondern jeder von uns ſoll ſich klar vor Augen halten, daß wir emporſtreben zu den höchſten Zielen unſerer nationalen Entwicklung. Daß man dies im Auge behält auch auf dem Thron, das muß für jeden, der hier deſſen Zeuge geweſen iſt, herzerwärmend geweſen ſein, und dies kann für die Geſamtentwicklung Deutſchlands in einem Augenblick ſehr erfolgreich werden, wo es keineswegs an Stimmen fehlt, die in der That reden, als müßte die ganze nationale Entwicklung auf vollſtändig neue Grundlagen geſtellt, mit der Vergangenheit völlig gebrochen und ein ganz neuer Bau aufgeführt werden.“ In dieſem Sinne könne die ſo eröffnete, in ſolchem Geiſte fortgeführte und geſchloſſene Verſammlung ihren großen Segen ſtiften und, wie es die Philologenverſammlungen jeweils gethan haben, beitragen zur nationalen Einigung. Denn auch die humaniſtiſchen Studien ſind von jeher ein feſtes Band nationaler Einigung geweſen. „Das ſollen ſie bleiben, und wenn das mit ein Ergebnis der diesjährigen Verſammlung iſt, ſo wäre das wohl der ſchönſte Lohn für Alle, die ſich um ihren Verlauf verdient gemacht haben.“

Digitized by Google

Aus den Verhandlungen der pädagogischen Sektion.

Die pädagogische Sektion begann ihre Sitzungen am zweiten Versammlungstage damit, daß auf Antrag des Gymnasialdirektors Dr. **Wecklein**-München, welcher mit seinem Kollegen Rektor Dr. **Markhauser**-München die Verhandlungen der Sektion trefflichst vorbereitet hatte, der Geh. Oberregierungsrat und Universitätskurator D. Dr. **Schrader** zum Vorsitzenden gewählt wurde: dieser erteilte sofort dem Gymnasialdirektor Dr. **Oskar Jäger** aus Köln das Wort zu seinem bereits angekündigten Vortrage über

„Bleibendes und Vergängliches am humanistischen Gymnasium“,

den wir hier nach dem Manuskript unseres Kollegen wiedergeben.

Ich habe mir erlaubt, Ihnen einige Thesen*) vorzulegen, die vielleicht an und für sich sehr trivial erscheinen können. Die gesamte schulpolitische Lage aber — so müssen wir leider zu sagen uns gewöhnen — verlangt gebieterisch, ὥσπερ φωνὴν ἀφεῖσα, wie Demosthenes sagt, daß diese Versammlung zu den schwebenden Fragen, von denen die wichtigste, die Lebensfrage für das humanistische Gymnasium, seit Dezember v. J. in Berlin anhängig ist, irgendwie Stellung nehme.

Ursprünglich hatte ich die Absicht, in etwas ausführlicherer Weise zu Ihnen zu sprechen von dem, was sich als das Vergängliche und was sich als das Bleibende am humanistischen Gymnasium erwiesen hat. Ich wollte Ihnen zeigen, was in den verschiedenen Lehrplänen dieses Jahrhunderts hinsichtlich der einzelnen Unterrichtsfächer in den verschiedenen deutschen Staaten sich geändert und was sich als das Beharrende in diesem Wechsel erwiesen hat; ich wollte zu demselben Zweck die jetzt geltenden Lehrpläne der deutschen Gymnasien in den Bundesländern vergleichen und mir so den Weg bahnen zu den tiefer liegenden Beziehungen der Frage — z. B. dem Verhältnis der humanistischen Gymnasien zu den Realgymnasien in Preußen und den möglichen Folgen einer Aufhebung der letzteren für die ersteren: da es aber viel wichtiger ist, daß über einige grundlegende Sätze in dieser Versammlung eine Debatte stattfindet, als daß irgendwelcher Einzelne ausführlich eine abgerundete Darlegung seiner Ansichten vortrage, so möchte ich mich auf einige

---

*) Thesen. 1) Das humanistische Gymnasium kann seine Aufgabe als Vorbereitungsanstalt für akademische Studien nur dann lösen, wenn in seinem Lehrplan ein zentraler Unterrichtsgegenstand, auf allen Klassenstufen mit überwiegender Stundenzahl ausgestattet, vorhanden ist.

2) Die Gefahr, durch ein Vielerlei nebeneinander hergehender Unterrichtsgegenstände die geistige Kraft der Schüler zu zersplittern und dadurch zu schwächen, ist für das humanistische Gymnasium in hohem Grade vorhanden. Sie ist durch die gegenwärtigen Reformbewegungen, auch durch einzelne Beschlüsse der Berliner Dezemberkonferenz, erheblich gewachsen.

3) Eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden wird den nationalen Geist ebensowenig stärken, als Vermehrung der Religionsunterrichtsstunden den religiösen, oder Vermehrung der Geschichtsunterrichtsstunden den historischen Sinn stärken würden.

4) Der Betrieb des Lateinischen und Griechischen auf den deutschen Gymnasien unserer Tage leistet der Jugend mehr und Besseres, als er den Generationen früherer Jahrhunderte geleistet hat: dieses Studium bindet die verschiedenen Unterrichtsfächer zusammen, indem es für ihren wissenschaftlichen Betrieb die historische Grundlage und die psychologischen Voraussetzungen schafft.

5) Kenntnis des Französischen, Englischen, naturwissenschaftliche Kenntnisse sind jederzeit und für alle Kreise sehr wichtig gewesen und sind es heute nicht in höherem, aber in gleichem Grade, wie zu Goethes oder Lessings Zeit. Aber selbst wenn sie es in höherem Grade wären, so würde daraus nicht folgen, daß sie für die Vorbereitung zum akademischen Studium Knaben und Jünglingen vom 9. bis zum 18. Lebensjahre das Studium der lateinischen und griechischen Sprache und Litteratur ersetzen könnten.

Digitized by Google

Hauptmomente der großen Frage, Vergängliches und Bleibendes am Gymnaſium, welche zugleich die ganze Reformfrage in ſich ſchließt, beſchränken, auch hier die Gegenſätze mehr andeutend als ausführend.

Wir faſſen die Stellung ins Auge, welche das humaniſtiſche Gymnaſium in dieſem ſeinem Ende entgegeneilenden Jahrhundert zu gewiſſen Mächten des Lebens — der Kirche, dem geſellſchaftlichen Leben, der Politik — eingenommen hat. Was hat ſich dabei als vergänglich gezeigt und iſt vergangen, was iſt geblieben oder ſoll bleiben?

Das erſte, was wir hier berühren müſſen, iſt das Verhältnis des Gymnaſiums zur Kirche, — worunter ich, der alten Sitte gemäß, die verſchiedenen chriſtlichen Kirchen und das, was in ihnen allen gleichartig iſt, verſtehe — denn eine Kirche im Singular in anderem Sinne giebt es für abſehbare Zeiten nicht. Es iſt bekanntlich unrichtig, daß das humaniſtiſche Gymnaſium eine Schöpfung der Kirche ſei in dem Sinne, als wenn es zu irgend einer Zeit eine eigentlich kirchliche Inſtitution geweſen wäre; aber richtig iſt, daß es lange Zeit und noch in unſerm Jahrhundert in einer ſehr engen Verbindung mit der Kirche, von den ſichtbaren Kirchen ſpreche ich, geſtanden hat; daß die Zeit — von früheren Epochen zu ſchweigen — noch nicht allzulange vergangen iſt, wo ſo gut wie ſämtliche Lehrer Theologen, Kleriker waren; in Württemberg iſt bekanntlich noch heute die Verbindung von Theologie und Lehrfach ſo eng, daß die ganz überwiegende Anzahl der Gymnaſiallehrer durch das theologiſche Studium hindurch ihren Weg zum Gymnaſiallehramt findet. Dies iſt im Allgemeinen ein der Vergangenheit Angehöriges und mithin Vergängliches; an manchen Orten, in einzelnen Bräuchen lebt allerdings dieſe unmittelbare Verbindung noch fort, und ganz ohne Fühlung mit der kirchlichen Sitte werden nur ſehr wenige Gymnaſien ſein; aber im Ganzen und Großen geſprochen, beſteht ſie nicht mehr, der Lehrer iſt nur zufällig auch Kleriker und das Gymnaſium bildet überall eine in ſich geſchloſſene, den Kirchen gegenüber ſelbſtändige Gemeinſchaft, oder, wie ich lieber ſagen möchte, Gemeinde. Ich weiß wohl, daß dies von manchen Seiten beklagt wird und man die Dinge ſo darſtellt, als wenn an unſern Gymnaſien nichts mehr chriſtlich, geſchweige kirchlich wäre, als die „paar Religionsſtunden". Die Beſtrebungen, wohlgemeinte, aufrichtige, wie ich nicht bezweifeln will, ſind deshalb auf eine Vermehrung dieſer Religionsſtunden gerichtet, ſo noch jüngſt von 4 weſtfäliſchen Synoden, wo mit vielem leeren Bombaſt der höheren Schule der größere Teil der Schuld an der Verbreitung des Unglaubens unter dem Volke zugeſchrieben und deshalb — eine Vermehrung der Religionsſtunden verlangt wird; auch in der Berliner Konferenz ſind ſporadiſch ähnliche Anſchauungen hervorgetreten. Eine Vermehrung des Religionsunterrichtes und was ſonſt in jenen Synodalbeſchlüſſen und analogen Kundgebungen verlangt wird, könnte, glaube ich, eine nur äußerliche und alſo eine dem guten Wollen der Betreffenden entgegengeſetzte Wirkung haben. Und, m. H., wenn dieſe unmittelbare, wenn eine beſtimmte Art der Verbindung des humaniſtiſchen Gymnaſiums mit den Kirchen vergangen iſt, giebt es deswegen in der That in dieſer Richtung nichts, was ihm geblieben iſt und bleiben muß? Hier muß ich nun freilich Ihnen mit

Digitized by Google

einem Soll oder Sollte kommen: aber mehr als ein Soll können doch auch jene Stimmen nicht aussagen. Der Lehrer, wie sicherlich jeder in seinem Stande, soll sich als Glied der Kirche Gottes ansehen, und es ist nicht bewiesen und ist, soweit meine Wahrnehmung irgend reicht, thatsächlich unrichtig, daß diese Anschauung in unserem Stande weniger verbreitet und weniger wirksam sei, als in irgend einem anderen; ist der Gymnasiallehrer nicht mehr Theologe, so hat er doch das christliche Recht, sein Amt als ein Priestertum anzusehen, und wohl ihm, wenn er es thut ohne darüber viel Worte zu machen; bleibend am Gymnasium muß sein, daß zwischen allen seinen Angehörigen eine Lebensgemeinschaft, ein stillschweigendes innerliches Geben und Nehmen besteht, das nicht aus Worten, und wären es auch Worte Platos und aller anderen großen Geister der vorchristlichen Zeit, sondern aus dem Lebensquell des Evangeliums seine Kraft zieht. Ich lebe seit bald drei Jahrzehnten in einer von starken Gegensätzen der Konfessionen und Parteien bewegten Stadt und wirke an einer paritätischen Anstalt, und ich bin sehr davon durchdrungen, daß menschliche Schwachheit nirgends mehr als in unserem schweren und unendlich vielseitigen Berufe sich geltend macht; aber das habe ich doch keinen Augenblick zu vermissen gehabt, daß die Gemeinschaft, in der ich lebte, eine christliche war, ein christliches Gymnasium geblieben ist. Pflegen wir denn diesen Geist ferner; aber pflegen wir ihn mit seinen eigenen Mitteln und Kräften, und rufen wir um Gotteswillen nicht den Staat und die Polizei zu Hilfe.

Ein anderer Punkt ist die Stellung und Geltung des Gymnasiums in der Gesellschaft überhaupt. Es ist nicht mehr die Pflanzstätte für Theologen und Diener des Staats oder, wie man früher sagte, des Fürsten; es ist auch nicht mehr, wie vor etwa 40 Jahren Männer wie C. L. Roth es definieren wollten, ausschließlich die Schule für die künftigen Geistlichen, Richter, Ärzte, Lehrer; es ist jetzt, wie jedermann weiß, auch die Schule für zahlreiche Industrielle, Verwaltungsbeamte aller Art, Offiziere, Kaufleute u. s. w. geworden, und wie oft hat man uns vorgerückt, daß von 100 Sextanern nur allemal 25 oder wie viele später das Abiturientenexamen machten. Es mag sein, daß durch Herstellung und Ausgestaltung der reinen Realschule, wie die kaiserliche Rede vom 4. Dez. v. J. und die Berliner Konferenz sie verlangt, darin einige Änderung eintritt; im Wesentlichen aber wird es doch bleiben wie bisher; das Gymnasium wird auch fernerhin die Schule für alle diejenigen sein, welche von ihren Eltern für das, was sie sehr mit Unrecht die höheren Stellungen nennen und vielmehr die verantwortungsvollsten Stellungen nennen sollten, bestimmt werden. Indem nun das humanistische Gymnasium sich dieser Thatsache, daß Viele es besuchen, welche nicht akademische Studien machen werden, fügt, hat es doch daran festzuhalten, daß allen seinen Schülern, ohne Ausnahme, diejenige strenge Schulung zu Teil werde, welche strebt, durch Wissenschaft zur Wissenschaft zu erziehen, mit andern Worten also: es muß so organisiert bleiben, und zwar von seiner untersten Klasse an so organisiert bleiben, als wenn alle, auch jene 75 % Nichtakademiker, die Universität besuchen sollten. Ich kann in diesem Prozentsatz ein so großes Übel nicht erkennen und den Worten von der unabgeschlossenen Bildung u. s. w. kein großes Gewicht beimessen.

Digitized by Google

Ich gönne und wünſche der Realſchule ohne Latein und Griechiſch alles nur mögliche Gute, es iſt unbedingt notwendig, daß die große und größere Zahl aus den vorzugsweiſe erwerbenden Ständen auf Real- und Bürgerſchulen ihre Vorbildung finde ohne Latein und Griechiſch mit Bildungsſtoffen, die eine unmittelbare Beziehung zum gegenwärtigen Leben haben: es iſt unſäglich thöricht, ſolche Anſtalten nicht für ebenbürtig, für minderwertig, minder vornehm u. dgl. zu halten, aber es iſt, ſcheint mir, ebenſo im nationalen Intereſſe, daß ein ſtarkes Element da ſei, welches die ſtrenge wiſſenſchaftliche Schulung, die das humaniſtiſche Gymnaſium in Kraft ſeiner urſprünglichen Beſtimmung gibt, auch in den Geſellſchaftsklaſſen vertrete, welche keine Univerſitätsbildung aufſuchen können oder wollen. Eben von dieſem Gedanken ausgehend, daß auch dieſen Geſellſchaftsklaſſen etwas von der tieferen hiſtoriſchen Erkenntnis, welche das Lateiniſche vermittelt, geſichert bleiben müſſe, hat ein ſo ausgezeichneter Gelehrter wie Fr. Paulſen, auf der Berliner Konferenz das preußiſche Realgymnaſium mit Wärme und Geſchick verteidigt; auf dieſe Frage darf ich hier nicht eingehen, aber ich würde es für eine große Schädigung anſehen, wenn man die Kenntnis des Lateiniſchen und Griechiſchen, die in ſchwerer methodiſcher Arbeit gewonnene Erkenntnis der antiken Gedankenwelt nur für Theologen, Ärzte, Juriſten, Philologen gelten laſſen wollte.

Im Zuſammenhang damit ſteht ein Drittes, bei dem es mir beſonders fruchtbar erſcheint, die Vergangenheit des humaniſtiſchen Gymnaſiums und ſeine Gegenwart zu vergleichen und daraus ein Bleibendes, ein Soll für ſeine Zukunft abzuleiten: faſt möchte ich darin den Kernpunkt der kaiſerlichen Reformgedanken und der Rede vom 4. Dez. erblicken: ich meine ſein Verhältnis zum ſtaatlichen Leben — ſagen wir einfach, ſein Verhältnis zur Politik. In dieſer Beziehung iſt eine große Änderung eingetreten — ſehr natürlich, da unſer ganzes Volksdaſein ſich geändert hat. In meiner Jugendzeit war von einer Beziehung des Gymnaſiums zum Staate überhaupt kaum jemals die Rede. Wir alle hatten vor der großen Kriſis des Jahrhunderts, 1848, das Gefühl, daß Politiſieren ungefähr ebenſo ſündhaft ſei, wie ins Wirtshaus Gehen. Man hörte wohl von Vaterlandsliebe im Allgemeinen, und vernahm oder ſprach auch wohl dann und wann einige echauffierte Phraſen darüber; daß man aber dereinſt in einem ſolchen wirklichen Vaterlande Wahlrechte oder Wahlpflichten auszuüben, im Tumulte aufgeregten Parteilebens politiſche Reden hören oder gar ſelbſt werde halten müſſen — davon war keine Ahnung. Wenn eine völlige Fernhaltung des Lehrſtoffs vom wirklichen Leben Idealismus iſt, ſo war das humaniſtiſche Gymnaſium damals ſehr ideal. Dies hat ſich gründlich geändert; von Allerhöchſter Stelle iſt es den höheren Schulen in der erſten kaiſerlichen Rede — ich unterſuche nicht, ob mit Recht oder Unrecht — geradezu zum Vorwurf gemacht worden, daß ſie den Kampf gegen die ſozialiſtiſche Thorheit nicht aus ſich ſelbſt begonnen hätten. Allerdings, m. H., das humaniſtiſche Gymnaſium von heute muß ſich feſt auf den Boden der Wirklichkeit ſtellen, unſere Schüler müſſen mit dem Gedanken erzogen werden, daß ſie ein Vaterland haben, das ſie nicht bloß im Allgemeinen lieben, ſondern dem ſie dienen ſollen, in dem ſie hohe Bürgerpflichten nach Gewiſſen und Überzeugung auszuüben haben

Digitized by Google

werden; dieſe Gegenwart ſoll ihnen aus der Geſchichte klar werden, und daraus folgt auch, wie ich beiläufig bemerken will, daß man nicht den anderen, den umgekehrten Weg einſchlagen darf, Schülern die Geſchichte aus der Gegenwart erklären zu wollen, die ſie eben noch nicht kennen, ſondern bloß erleben. Und, m. H., auch hier giebt es etwas Bleibendes, was wir aus dem alten Gymnaſium herüberretten müſſen — ich meine das Tendenzloſe, Ruhige, die Rückſicht auf das Schlicht-Jugendliche, das man nicht frühzeitig aufſtürmen darf, auch nicht einmal zu einem ſo löblichen Zweck, wie es die Bekämpfung einer kultur- und freiheitsfeindlichen Irrlehre iſt. Es giebt nur Einen Zweck, εἷς οἰωνὸς ἄριστος — und es iſt das Bleibende in dem Vergänglichen und Wechſelnden und dem alten Gymnaſium mit dem heutigen gemein: die Pflege des Wahrheitsſinns: damit wird auch der Politik und dem Vaterlande am beſten gedient ſein.

Wie aber? wollen wir die Prätenſion erheben, daß nur wir dieſen Wahrheitsſinn pflegen? ſollte der Beſchäftigung mit der griechiſchen und lateiniſchen Sprache allein dieſe magiſche Kraft innewohnen? Wir ſtehen hier an dem Schlüſſelpunkt unſerer Stellung: wenn wir nicht mit vernünftigen und einem ehrlichen Verſtande einleuchtenden Gründen erweiſen können, daß das Gymnaſium durch das Mittel jener Sprachen die Wiſſenſchaft, d. h. den ſelbſtändigen Wahrheitsſinn, den Trieb nach wirklicher Erkenntnis in einem beſonderen Sinne weckt und ſtärkt, dann iſt es in der That Zeit, dieſe Schulen zu ſchließen. Soviel nun, ſollte man denken, müßte doch Jedem einleuchten, daß die Fähigkeit, wirklich zu erkennen, ausgebildet werden muß an einem Gegenſtande, der von vornherein den Geiſt zu ſchaffender, nicht bloß empfangender Thätigkeit ruft; auch dies, daß dieſer Gegenſtand eine Sprache ſein muß, weil in der Sprache die Menſchen, die Völker ihr Denken, Empfinden, Begehren u. ſ. w. niedergelegt haben und mithin hier überall der Geiſt dem Geiſte begegnet; daß dieſe Sprache nicht die eigene ſein kann, ſo wenig als der Menſch — den Knaben meine ich — Naturgeſchichte an ſeinem eigenen Körper ſtudieren kann; daß ferner dieſe Sprache nicht eine ſolche ſein darf, bei welcher ſofort der Nützlichkeitszweck, der Marktzweck ſich zwiſchen die wiſſenſchaftlichen drängt, alſo keine modern-europäiſche, — daß die grundlegenden Sprachen hiſtoriſche Sprachen ſein müſſen, die nicht bloß eine von der unſern verſchiedene, nicht eine lebende Nationalität, ſondern eine längſt vergangene Gedankenwelt repräſentieren, die wir nachdenkend in uns wieder lebendig machen, neu in uns erſchaffen. Man hat nun, was das Latein betrifft, geſagt: ja, früher, wo Latein noch eine lebende Sprache war, die Sprache der Wiſſenſchaft, der Diplomatie, der Kirche, als die Nationallitteraturen der modernen Völker ihre Früchte noch nicht gezeitigt hatten, da konnte man ſie zur Hauptſache machen; aber ſie kann uns nicht mehr dasſelbe ſein, wie unſern Vätern. Nein, m. H., nicht dasſelbe, ſondern viel mehr als ſie unſern Vätern geweſen iſt. Sie iſt — vom Griechiſchen ganz zu ſchweigen — für uns Wiſſenſchaft in viel reinerem Sinne, als ſie den Lernenden vor ein, zwei Jahrhunderten nnd ſelbſt noch in meiner Jugend war. Bekanntlich hat jene verkehrte Behandlungsweiſe, die den Schein erweckte, als hätten Cäſar und Cicero um der Zumpfparagraphen willen geſchrieben und beſäßen ihren Hauptwert als die Jagd-

Digitized by Google

gründe für die Phrasen im lateinischen Exerzitium, uns den ganzen Dilettantismus auf den Hals gezogen und jene große Weisheit des Tages hervorgerufen, die das Kind oder vielmehr ein halbes Dutzend Kinder mit dem Bade ausschüttet, daß die Lektüre überall die Hauptsache sei gegenüber der hölzernen, dürren, toten, verknöcherten u. s. w. Grammatik. Gewiß, die Lektüre, aber doch wohl die verständnisvolle Lektüre ist die Hauptsache, und jenes Stadium ist längst überholt, und der sehr äußerliche und im Grunde abgeschmackte Ausdruck „formale Bildung" drückt nicht den zehnten Teil von demjenigen aus, was das Gymnasium jetzt mit seinem Latein und Griechisch will. Aber Eins ist uns doch vom alten Gymnasium geblieben und muß bleiben: damit eine Sprache uns Erziehungsmittel zu wissenschaftlichem Erkennen werde, muß man sie können. Wissen ohne Können ist eben nicht Wissenschaft. Eine Sprache kann man nur, wenn man in ihr Gedachtes in die eigene Sprache, d. h. Denkweise, umdenkt, und umgekehrt in der eigenen Sprache Gedachtes in die fremde, andere, historische umsetzt. Um- und Nachdenken, eine Sache schwerer, langer, aber wesentlich schaffender, produktiver Arbeit muß das Zentrum bleiben: und wenn so — folgern wir weiter —, so muß diese Beschäftigung reichliche Zeit haben, und es muß auch das Lateinische die erste fremde Sprache sein, welche den für den wissenschaftlichen Tempeldienst bestimmten Knaben bildet. Wir verwerfen also unbedingt und ohne Kompromiß jene seltsamen Vorschläge, mit Französisch, Englisch oder Italienisch den fremdsprachlichen Unterricht zu beginnen, und wir verwerfen ebenso jene heillosen Kompromisse mit dem sogenannten Zeitgeist, welcher dem Lateinischen und Griechischen Stunde nach Stunde abfordert, um dann jene Vorwürfe von dem geringen Erfolg der klassischen Studien zu erheben, welche jetzt allerdings noch dreiste Unwahrheiten sind, aber freilich, wenn man dieser Koalition zweifelhafter Kräfte gegenüber, die sich selbst den Zeitgeist nennt, in einer feigen Rückzugstaktik verharrt, es nicht lange mehr sein werden.

Und doch könnte man, wenn man den Blick auf das Sonst und Jetzt derjenigen Fächer richtet, die man nicht etwa Nebenfächer (denn in einem Organismus giebt es nichts Unnötiges, Nebensächliches), sondern etwa Fächer der Peripherie nennen kann, — man könnte und es könnte auch jener Zeitgeist eigentlich wohl damit zufrieden sein; hier ist vieles Verkehrte vergangen und wesentliche Fortschritte scheinen bleibend gesichert. Die Mathematik ist auch da, wo sie früher stark zurücktrat, wie z. B. in den Seminarien meiner Heimat Württemberg, in ihr Recht eingesetzt; den Naturwissenschaften ist die Lösung der Aufgabe möglich gemacht, die sie im humanistischen Gymnasium allein haben können, den Sinn für das, was wir Natur im Unterschied von Geist und Naturwissenschaft im Unterschied von Geisteswissenschaften nennen, zu wecken, zum Beobachten der sichtbaren, wägbaren, meßbaren Thatsachen anzuleiten, — und der Vorwurf, daß hier zu wenig geschehe, wird nur von solchen erhoben, die meinen, man d. h. ein 10, 12, 14jähriger Kopf könne Alles auch lernen, was gelehrt werden kann, für das sich ein Professor auftreiben läßt, und die sich den Unterschied nicht klar gemacht haben zwischen allgemeiner Geistesbildung und Vorbildung für ein besonderes Fach; das Französische, das noch 1816, noch 1829

Digitized by Google

vom „Kreiſe der öffentlichen und notwendigen Lektionen“ ausgeſchloſſen war, wird jetzt, wenn man nur darauf verzichtet, 16jährige Jünglinge fertig ein reines pariſer Franzöſiſch ſprechen lehren zu wollen, ſo weit gelehrt und gelernt, daß, wer es fernerhin zu beſtimmten Lebenszwecken weiter lernen muß oder will, es leicht und raſch weiter lernen kann; der Unterricht im Deutſchen iſt gleichfalls ſehr viel fruchtbarer geworden, weil man ſeit Jahrzehnten immer mehr den fremdſprachlichen Unterricht für die Handhabung der deutſchen Sprache ausnützt, ganz anders als früher, und wer unſeren Abiturienten in dieſer Richtung, bezüglich des deutſchen Aufſatzes, beſondere Vorwürfe macht, der beweiſt, daß er keine entſprechende Schülerarbeiten der Zeit vor 50 Jahren kennt. In Litteratur und Geſchichte iſt man mindeſtens ſehr eifrig bemüht, zu vereinfachen, den Stoff pſychologiſch angemeſſener zu behandeln, namentlich aber iſt man den Fächern des Zeichnens, Schreibens, Singens, Turnens mehr und mehr gerecht geworden, weil man den Begriff des Erziehens im Unterricht, des erziehenden Unterrichts tiefer und univerſaler aufzufaſſen gelernt und in dieſem Zuſammenhang die Bedeutung dieſer Fächer für die Geſamtbildung des jugendlichen Menſchen begriffen hat.

Man wäre mitunter verſucht, zu wünſchen, daß Einiges von dieſen Fortſchritten zu dem Vergänglichen gehöre: daß man z. B. in einiger Zeit nichts mehr von den obligatoriſchen Spielſtunden und der durch die Ordinarien weiſe geregelten häuslichen Lektüre u. ſ. w. höre; auch der Patriotismus wird hoffentlich bald wieder als etwas natürliches und ſelbſtverſtändliches behandelt und betrachtet werden können: aber im Ganzen wollen wir das gerne als ein Bleibendes hinnehmen, daß nach der heute vorwaltenden Betrachtungsweiſe das Lehren und Erziehen eine Kunſt und meinetwegen eine Wiſſenſchaft ſei, und wollen deshalb auch die Veranſtaltungen, jüngere Genoſſen dieſe Kunſt zu lehren, ſoweit ſie lehrbar iſt, mit Freude begrüßen. Allein, m. H., möchten wir dabei eines nicht vergeſſen. Kein großer und überhaupt kein wirklicher Künſtler iſt je geweſen, der nicht neben dem Studium der Methode, der Reflexion ein Element in ſich gehabt hätte, das ich die Naivetät des Schaffens nennen möchte. Alle Methodik in Ehren, aber eins, denke ich, könnten wir von unſerm alten Gymnaſium doch lernen und wenn möglich beibehalten: Sie müſſen mir ſchon ein unedles Bild geſtatten — es legte ſeine Eier, ohne viel zu gackern. Hoffen wir, daß nach all dem Lärm, der jetzt die Luft erfüllt, wieder eine Zeit komme, wo der edelſte aller Berufe wieder ſchlicht geübt werden darf, wo der Lehrer nicht an das zu denken braucht, was die hohe Behörde, das Publikum, die Zeitung ſagen wird, ſondern nur an ſeine Verantwortung vor Gott, an die Sache, deren er in fleißiger Arbeit mächtig geworden iſt, an die lebendigen Menſchenſeelen, denen er die geiſtige Nahrung zu reichen hat; eine Zeit endlich, wo auch der Name humaniſtiſches Gymnaſium wieder in ſeinem einfachen und tiefen Sinne verſtanden wird. Er bezeichnet nicht, daß dieſe Anſtalten ein Geheimmittel beſitzen, humane Geſinnung etwa zu erzeugen: es wäre ſchlimm, wenn dazu der Umweg über Griechenland und Rom nötig wäre, oder wenn die realiſtiſchen Anſtalten dies nicht auch könnten. Nein, der Name, wie immer er entſtanden ſei, beſagt nichts anderes als dies: daß eine Anſtalt,

welche Menſchen für ſchwere, verantwortungsreiche, leitende Stellungen ausbildet, ſie den Menſchen und die Menſchheit kennen lehren und dazu das feinſte, was der Menſch hervorgebracht, die Sprachen, zum Ausgangspunkte nehmen muß; daß ſie ihren Schülern nicht bloß von den Idealen und Verirrungen, den Leiden und Kämpfen, den Tugenden oder Verbrechen von Jahrtauſenden etwas vorerzählen darf, ſondern ſie lehren und gewöhnen muß, dieſe Dinge zu erforſchen, aus erſten Quellen kennen zu lernen, damit ſie die Gegenwart nicht bloß erleben, ſondern verſtehen, vor Allem aber ſie durchdringen muß mit dem Gedanken, daß nicht die Lebenden allein die Menſchheit bilden, ſondern daß alle einer ſittlichen Gemeinſchaft, welche die Jahrhunderte umfaßt, ſich als Glieder anſchließen. Dieſer Gedanke — der Gedanke der Menſchheit als eines ethiſchen Ganzen mit gottgewollten Aufgaben und Zielen — ein Gedanke, der den Menſchen, auch den unmündigen, zugleich erhebt und beſcheiden macht, den es gilt bei ſeinen Schülern zu einer Wahrheit zu machen, indem man denſelben in täglicher Arbeit ſich tief und tiefer einwurzeln läßt — dieſer Humanitätsgedanke, m. H., der, meine ich, zugleich auch ein chriſtlicher und ein deutſcher iſt, er iſt Grundlage und Ziel, Wappenſchild und Adel des humaniſtiſchen Gymnaſiums und muß es bleiben.

An Herrn Jägers Vortrag, der von zahlreichen Beifallsbezeugungen begleitet war, knüpfte ſich eine lebhafte Diskuſſion. Oberlehrer **Hornemann**—Hannover vertrat in ausführlicher Darlegung den Standpunkt, welchen er auf den Verſammlungen und in den Schriften des in Hannover gegründeten Einheitsſchulvereins verfochten hat, insbeſondere die Aufnahme des obligatoriſchen Engliſch in den Lehrplan des Gymnaſiums[1]).

Dir. **Jäger** betonte dem gegenüber noch einmal die Notwendigkeit, daß vom klaſſiſchen Unterricht nicht weiter abgebröckelt werde. Der ſogenannte Zeitgeiſt ſtelle uns vor die Alternative: entweder wiſſenſchaftliche Durchbildung: dann müſſe ein Gegenſtand zur Hauptſache und zum Mittelpunkt gemacht werden; oder encyklopädiſche Bildung: dann ſtehe man nicht mehr auf dem Boden der Vorbildung für akademiſche Studien.

Geh. Hofrat **Wendt**-Karlsruhe ſtimmte Jäger bei. In der That laufe jetzt der Gegenſatz wiſſenſchaftliche Durchbildung und encyklopädiſche Bildung. Auch der Einheitsſchulverein ſei dem Sprechenden zu weit gegangen und biete eine zu bunte Speiſekarte. Vieles, was uns die Schreier als neu aufiſchten, lebe lange unter uns. Daß man jetzt erſt anfange, die Lektüre zum Mittelpunkt des altſprachlichen Unterrichts zu machen, und bisher eine einſeitige grammatiſche Dreſſur geübt habe, ſei einfach nicht wahr. Eine Vermehrung der Stunden für Religion, Deutſch, Geſchichte ſei prinzipiell unrichtig und zwecklos: es wäre gut, ſich darüber zu einigen, auch darüber, daß der Betrieb des Lateiniſchen und Griechiſchen den heutigen Umfang behalten müſſe. Engliſch lernen könne auf dem Gymnaſium, wer es wolle, und die Fähigen würden entſchieden dadurch nicht belaſtet; aber obligatoriſch machen ſollte man es nicht.

Der Unterzeichnete gab ſeiner Überzeugung Ausdruck, daß in dem gegenwärtigen Schulſtreit beſonders häufig durch Verfechtung extremer Standpunkte gefehlt werde[2]). Die einen z. B. behaupten, daß man ſich, der öffentlichen Meinung, dem „Zeitgeiſte“ in Schulſachen ein-

[1]) Wir machen hier beiläufig im voraus auf die neue, inhaltreiche Schrift des Genannten, die ſpäter in dieſer Zeitſchrift beſprochen werden wird, aufmerkſam: „Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform. Von geſchichtlichem Standpunkt aus beleuchtet von F. H.“ Hannover. Verlag von Karl Meyer 1891.

[2]) Bei der Wiedergabe des folgenden Votums muß ich auf wörtliche Genauigkeit verzichten, da ich mir hierüber keine Aufzeichnungen gemacht habe: ich würde die Wiedergabe überhaupt unterlaſſen, wenn nicht einige der weiterhin folgenden Äußerungen auf das von mir Geſagte Bezug genommen hätten.

ſoch zu fügen habe. Andere umgekehrt ſprechen den Laien jedes Urteil in dieſen Dingen ab und halten es für angezeigt, ſich um deren Meinung gar nicht zu kümmern. In Wahrheit iſt weder das erſte, noch das zweite richtig und beides für die Soche der Gymnaſien gefährlich. Der zweckmäßige Weg bei Meinungsverſchiedenheiten zwiſchen Nichtfachleuten und Fachmännern iſt vielmehr, daß die letzteren ſich bemühen, die erſteren zu belehren. Und ſicher wird bei Vielen in zahlreichen Fragen ruhige Darlegung wirken. Wir überlaſſen dos Feld der Einwirkung auf das Publikum immer noch zu ſehr unſeren Gegnern. Beſonders da, wo verkehrte Pläne mit lockenden Verſprechungen auftreten, ſollten Aufklärungen nie fehlen. — Ein anderer Punkt, bei dem einander entgegengeſetzte, extreme Anſchauungen häufig hervortreten, iſt die Frage der Konzenlration oder Dezentraliſation des Unterrichts. Manche Lehrplanprojekte machen faſt den Eindruck eines Diviſionsexempels mit der unſerer Jugend etwa noch zuzumutenden Menge von Stunden als Dividend und der Anzaht der irgend wünſchenswerten Fächer ats Diviſor; und auch prinzipiell werden möglichſte Mannigfaltigkeil der Unterrichtsobjekle und Abwechſelung empfohten. Dem gegenüber muß die Notwendigkeit einer Konzentration zur Erziehung der geiſtigen Fähigkeilen ſcharf belont werden und nicht bloß einer derartigen Konzentration, welche allen Unterrichl zu einer Idee ols gemeinſamem Miltelpunkt in Beziehung ſetzt, ſondern derjenigen, wetche einem Fach oder einer eng zuſammengehörigen Fachgruppe vor allen onderen die Aufgabe zuweiſt, die geiſtigen Kräſte der Jugend zu üben, und es muß zugleich betont werden, daß dieſes Gebiet, um dem genannten Zweck zu entſprechen, kein leicht zu durchwanderndes ſein darf, ſondern nur ein Gebiel, wo die Schüler ſich hinein- und hindurcharbeiten müſſen. Daß man dann zwiſchem dieſem Gebiete und den anderen Unlerrichtsfächern möglichſt viele Verbindungen und Verketlungen herſtellt, iſt dringend wünſchenswert und geſchiehl ſicher noch nicht in gehörigem Umfang; doch zu meinen, daß ſolche innere Verknüpfung der verſchiedenen Unterrichtsfächer, wenn ſie noch ſo feinſinnig iſt, die Wirkung der bezeichneten Konzentration erſetzen könnte, wäre meines Erachtung ein Irrtum. — Mit Bezug auf einige Vertreter der Konzentration aber möchte ich erſtens bemerken, daß die Forderung ganz beſtimmter Stundenzahlen für den klaſſiſchen Unterrichl Bedenken hat, und zweitens auf eine nie zu überſehende Schranke hinweiſen, welcher die an ſich wohlberechtigle Neigung zur Konzentrierung unterliegt. Es gab eine Zeit, wo man einem einzigen Foch die Wirkung, alle wichtigen geiſtigen Kräſte zu wecken und zu erziehen, zuſchrieb. Es kam dann eine andere Zeit, wo man einſah, daß auch mit anderen Fächern gute Erfolge zu erzielen ſeien, und wo man nun meinte, ſchließlich eigne ſich jedes Fach zur Erziehung aller Fähigkeiten, wenn es nur richtig betrieben werde. Das dritte Stadium aber iſt dies, doß man erkennt, wie jedes Fach ſeine in der Verſchiedenheit des Unterrichtsſtoffes begründeten eigentümlichen Wirkungen habe. Wo ſich nun ergiebl, daß ein Unterrichtsobjekt eine ganz beſondere, es auszeichnende Kraft, eine „ſpezifiſche Energie“ für Ausbildung einer nicht zu vernachläſſigenden geiſtigen Fähigkeit beſitzt, da hat man dieſem Gegenſtand die ſeine Wirkung ſichernde Ausdehnung im Lehrplan einzuräumen. Ein ſolches Fach iſt nach meinem Daſürhalten dos Zeichnen. Nichl dagegen gehört in dieſe Kategorie das Engliſche, und ſo ſehr ich wünſche, daß jeder zu höherer Bildung Strebende Engliſch lerne, ſo möchte ich doch nach erneuten Erwägungen nicht, daß mon es auf den Gymnaſſen obligatoriſch mache.

Direktor **Dr. Fries**—Halle betonte, daß doch jedenſalls eine äußerſte untere Grenze für Feſtſtellung der Zahl lateiniſcher uud griechiſcher Slunden exiſtieren müſſe. Schon vor neun Jahren habe in dieſer Beziehung eine Reduktion ſtallgeſunden, jetzt wolle man wieder mindern. So werde der kloſſiſche Unterrichl allmählich wirkungslos gemacht. (Unzweifelhaft hal Herr Kollege Fries mit der Notwendigkeil einer unteren Grenze Recht — ſie iſt leider in manchen Schulen, die ich kenne, überſchrilten —, und ich glaube andererſeits auch ſeiner Zuſtimmung ſicher zu ſein, wenn ich behaupte, daß dieſe Grenze nicht dadurch beſtimmt ſein darf, daß im Abitu.ienlenexamen noch Erträgliches im Laleiniſchen und Griechiſchen geleiſtel werden konn: ſieh oben Seite 56. Man weiſt jetzt wiederholt darauf hin, daß ſolche Leiſtungen doch wohl auch bei weiteren Stundenreduktionen noch möglich ſeien und beruft ſich dobei gern auf Einzelne, welche noch viel kürzerer Zeil der Vorbereitung in den klaſſiſchen Sprachen das Examen gemacht. Wos würde man ſagen,

Digitized by Google

wenn man die Zahl der Geschichtsstunden danach bemessen wollte, daß dabei noch das Maturitätsexamen in der Geschichte bestanden werden könnte? Glaubt man wirklich, daß, wer in einem Unterrichtsobjekt binnen wesentlich kürzerer Zeit, als andere, *examenreif* gemacht wird, von diesem Gegenstand die geistige Nahrung und die erziehende Förderung der Kräfte erwarten darf, wie die Anderen?)

Direktor Dr. **Dettweiler**—Bensheim bemerkte, daß man sich nicht nur angelegen sein lassen solle, das Elternpublikum über pädagogische Fragen zu belehren, sondern daß durch die Art des Unterrichts auch die Schüler in Stand gesetzt werden müßten, über die Streitpunkte, welche jetzt so lebhaft besprochen werden, ein richtiges Urteil zu gewinnen.

Direktor Dr. **Hartwig**—Frankfurt a. M. meint, daß das richtigste Verfahren gegenüber verkehrten Schulprojekten sei, sie ihre Folgen entwickeln zu lassen. (Ich würde beistimmen, wenn die Experimentiersubstrate Frösche und nicht Menschen wären).

Hofrat Dr. **Richter**—Jena mahnte, man solle nicht nebensächliche Meinungsverschiedenheiten allzustark betonen. Es bedürfe gegenwärtig einer möglichst einmütigen Erklärung zu Gunsten des humanistischen Gymnasiums. Auch Redner stehe auf dem Boden des deutschen Einheitsschulvereins und halte eine Ausgestaltung des gymnasialen Lehrplanes in der von Hornemann angedeuteten Richtung für wünschenswert und ausführbar. Aber den Forderungen eines ungeschichtlichen Radikalismus gegenüber, der gerade jetzt wieder erneute Anstrengungen mache, Einfluß zu gewinnen, müsse aufs schärfste betont werden, daß wir jede Reform verwerfen, welche den altklassischen Unterricht aus seiner zentralen Stellung verdrängen will. Die bildende Wirkung desselben beruhe auf der Tiefe und Gründlichkeit seines Betriebes, ohne welche er gerade für das Leben der Gegenwart nicht wahrhaft fruchtbar zu machen sei. In diesem Sinne könne man vorbehaltlich einzelner Meinungsverschiedenheiten recht wohl seine Zustimmung zu der Grundrichtung des Jägerschen Vortrags und der aufgestellten Thesen aussprechen. Die ernste, maßvolle und warmherzige Art, mit der sich Jäger über das Wesen humaner Geistesbildung, über die Aufgabe der Gymnasialerziehung ausgesprochen, seine hohe Auffassung von der Verantwortlichkeit und Würde unseres Berufs verdienen herzliche Zustimmung. Daher stelle Redner den Antrag, daß von einer Diskussion und Abstimmung über die einzelnen Thesen abgesehen werde und die Versammlung mit der allgemeinen Richtung des Vortrags und der Thesen sich einverstanden erkläre. Überhaupt, so fügt er noch hinzu, solle man sich hüten, die Freiheit und Mannigfaltigkeit, mit welcher bisher das humanistische Bildungswesen in den deutschen Staaten sich entwickelt habe, zu Gunsten einer gleichmäßigen Uniformierung aufzugeben. Gerade in dem Reichtum individueller Kräfte beruhe die Kraft und die Tiefe des deutschen Geisteslebens. Auch im Bildungswesen solle man die Eigenart der Stämme, Provinzen und Landschaften sich frei entfalten lassen. Man halte fest an der Einheit im Notwendigen, lasse aber der Entwicklung des Individuellen freie Bahn. In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas.

Nach diesen mit lebhafter Zustimmung aufgenommenen Worten erfolgte die Frage des Präsidiums, ob man damit einverstanden sei, daß *in der vorgeschlagenen Weise, ohne Diskussion über die Einzelheiten der Thesen, abgestimmt werde*, und als dies bejaht war, erklärten sich *fast alle Anwesenden* durch Erheben von den Sitzen für die in dem Jäger'schen Vortrag und seinen Thesen ausgesprochene Richtung.

Auch der Unterzeichnete möchte, obgleich er sich bereits im Humanist. Gymnasium 1890 S. 74 in vollkommen gleichem Sinne geäußert, ausdrücklich seine Beistimmung zu Kollegen *Richters* Worten erklären. Es ist dringend wünschenswert, daß die Freunde der humanistischen Schulbildung heutzutage zusammenstehen und sich daran nicht durch kleinere Meinungsverschiedenheiten hindern lassen, ebenso wenig durch das Dogma von der Notwendigkeit des *obligatorischen Englisch*, wie durch das von der *Unentbehrlichkeit des lateinischen Aufsatzes*: denn beide Glaubenssätze können durch das Beispiel von humanistischen Anstalten widerlegt werden, welche ihre Zwecke ohne lateinische Aufsätze und ohne Verpflichtung zum Englischen recht gut erfüllen. Den *Kernpunkt* des von uns zu führenden Kampfes betreffen beide Forderungen nicht.

Digitized by Google

Am Nachmittag des gleichen Tages sprach, wie wir vernahmen, Prof. Dr. **Engelmann**—Berlin über archäologische Anschauungsmittel und Professor und Generalsekretär Dr. **Conze** über archäologische Ferienkurse.

Freitag den 22. Mai wurde in der pädagogischen Sektion von Prof. D. Dr. **Hartfelder**—Heidelberg ein Vortrag gehalten, geschöpft aus dem reichen Schatz der Kenntnisse, welche ihm auf dem Gebiet der Geschichte der Humanisten zu Gebote stehen. „Das Ideal einer Humanistenschule" lautete der Titel. Einem von dem Vortragenden selbst gegebenen Bericht entnehmen wir Folgendes:

„Im Gegensatz zum italienischen Humanismus hat der Humanismus nördlich der Alpen einen starken pädagogischen Zug. An höheren wie mittleren Schulen suchen sich seine Vertreter Stellen. Ein großer Teil der humanistischen Litteratur besteht aus Lehrbüchern für die verschiedensten Lehrgegenstände."

„Will man genau erfahren, was der Humanismus gewollt hat, so muß man sich zur Betrachtung einer Schule wenden, welche in der Zeit des Humanismus entstanden ist und als eine Neuschöpfung die charakteristischen Eigenschaften der neuen geistigen Bildung ausgestaltete."

„Eine solche reine Humanistenschule ist die Schule zu St. Paul in London, gegründet von John Colet, Dekan an der St. Paulskirche, im Jahre 1512 und im gleichen Jahre mit reichen Mitteln ausgestattet."

„Der Stifter, einer der frömmsten und geehrtesten Männer Englands, war der einzig am Leben gebliebene Sohn eines sehr wohlhabenden Londoner Bürgers, welcher zur Zunft der Seidenhändler gehörte. Nachdem er seine ersten Studien in England gemacht und die akademischen Grade erworben hatte, studierte er noch auf französischen und italienischen Hochschulen weiter."

„Nachdem er, nach England zurückgekehrt, die Stelle des Dekans zu St. Paul erlangt hatte, beschloß er eine Schule für 153 Kinder aus eigenen Mitteln zu gründen. Desiderius Erasmus von Rotterdam, der damals in England lebte und mit Colet innig befreundet war, half bei der Schaffung der Schule mit Rat und That."

„Die Ordnung der Schule, die wir nach den Statuten genau kennen, verlangte drei Lehrer, einen oberen Lehrmeister, der zugleich Rektor war, einen Unterlehrmeister oder Hypodidaskalos und einen Kaplan für den Religionsunterricht. Für die beiden ersten Stellen wurde ein verheirateter Mann einem ledigen vorgezogen. Der Lehrstoff war, abgesehen vom Katechismus, die lateinische und griechische Sprache. Erstere sollte frei von der scholastischen Entstellung gelehrt werden. Für auskömmliche Gehalte der Lehrer, für Ordnung im Lehrplan, für Reinlichkeit der Schule u. dergl. war hinreichend Sorge getragen."

„Die Lehrbücher waren größtenteils von Erasmus verfaßt, der außer anderen folgende Schriften für die Colet'sche Schule schrieb: De duplici copia verborum ac rerum, eine lateinische Stilistik; und Libellus de octo orationis partium constructione, eine kurzgefaßte lateinische Syntax."

„Die Schule hat Bestand gehabt; eine große Anzahl tüchtiger Lehrer hat an ihr gewirkt und ausgezeichnete Schüler sind aus ihr hervorgegangen."

„Die Schule trägt, obgleich von einem Geistlichen gestiftet und vor der Reformation entstanden, alle Kennzeichen des höheren Schulwesens der Neuzeit: weltliche Lehrer; ein Lehrplan, welcher ganz den Forderungen der Zeit, d. h. des Humanismus entsprach, in dem Lehrplan selbst eine Vereinigung von Religion und Kenntnis der beiden klassischen Sprachen; zugleich eine Schule, welche neben dem Ernst geistiger Arbeit auch den gesundheitlichen Anforderungen des Körpers entspricht. So steht diese im Mittelalter entstandene Schule auf der Grenzscheide zweier Welten, gleichsam eine Weissagung dessen, was die höhere Schule der nächsten Jahrhunderte bringen sollte."

Ferner hörte die Sektion am 22. einen Vortrag von Prof. Dr. **Vogt**—Wien „über die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare," auf den wir später zurückzukommen gedenken, und Mitteilungen von dem Unterzeichneten „über den Gymnasialverein" und von Dr. **Kehrbach**—Berlin „über den Stand der Editionsarbeiten der Monumenta Germaniæ pædagogica." Sind es auch erst 10 Bände, die von diesem gro-

Digitized by Google

ßen Unternehmen erſchienen, ſo kann der überaus rührige und kenntnisreiche Leiter desſelben doch mit Genugthuung auf das ſehen, was bisher von ihm erreicht worden iſt. Denn dieſe zehn Bände ſind wirkliche Muſter für die kommenden Publikationen, und daß die Sache ihren Fortgang habe, dafür iſt jetzt eine weitere, ſtärkere Gewähr geboten durch die am 14. Dezember v. J. in Berlin gegründete Geſellſchaft für deutſche Erziehungs- und Schulgeſchichte. Über den Verlauf der konſtituierenden Sitzung berichtet das erſte Heft der Mitteilungen der Geſellſchaft, welches der Münchener Verſammlung gewidmet iſt und jedem Mitglied dieſer zu Gebote ſtand. Hier findet ſich auch das Verzeichnis der Mitglieder des Kuratoriums der Geſellſchaft, in welchem Namen wie Albrecht, Althoff, Denifle, Höpfner, Klix, Kopp, J. B. Meyer, von Sallwürk, Schiller, Stauder, Willmann zu leſen ſind. Ferner ſind die Satzungen der Geſellſchaft hier abgedruckt.[1]) Der weitere Inhalt des über 100 Seiten ſtarken Heftes wird gebildet durch geſchichtliche Aufſätze und Notizen hauptſächlich aus der Schul- und Erziehungsgeſchichte des bayeriſchen Landes. Auch die Serie der „Mitteilungen“ iſt hiermit trefflich begonnen. Möchte das Unternehmen weiter gedeihen! Gerade in einer Zeit des Schulkampfes hat die Schulgeſchichte Anſpruch beachtet zu werden.

Am Samſtag den 23. präſidierte der Sektion Direktor Dr. **Kübler**—Berlin. Der hier gehaltene Vortrag von Prof. Dr. **Fleiſchmann**—Bamberg „über die Curtiuslektüre in der Schule“ fand nur noch ein kleines Auditorium. Die Erörterung hätte es durch Inhalt und Form anders verdient. Wie freuten uns im Vortrag wie in der Diskuſſion kein „muß“ oder „darf nicht“ zu hören. Daß Curtius auf der Schule mit Nutzen und Freude geleſen werden kann, dafür ſpricht mir auch Erinnerung aus der Schülerzeit.

Mit zutreffenden Worten des Präſidenten und des Gymnaſialrektors Dr. **Markhauſer**—München über unſere gemeinſamen Ziele und Beſtrebungen ſchloß die Sektion ihre Beratungen.

G. U.

---

[1]) Aus ihnen heben wir heraus § 1: „Zweck der Geſellſchaft für deutſche Erziehungs- und Schulgeſchichte iſt die ſyſtematiſche und allſeitige Erforſchung derſelben durch möglichſt vollſtändige Sammlung, kritiſche Sichtung und wiſſenſchaftliche Veröffentlichung des in Archiven und Bibliotheken zerſtreuten Materials, ſoweit es Bezug hat auf die Erziehungs- und Schulgeſchichte in den Ländern deutſcher Zunge.“ § 9: „Der regelmäßige Jahresbeitrag beträgt 5 Mark, welcher bis zum April jedes Jahres an den Schatzmeiſter abzuführen iſt, oder von dieſem erhoben wird.“ In § 8: „Durch eine einmalige Zahlung von mindeſtens 100 Mark kann jeder ſich die dauernde Mitgliedſchaft erwerben.“ § 10: „Alljährlich (im Oktober) findet eine ordentliche Generalverſammlung der Mitglieder in Berlin ſtatt.“ § 14: „Jedes Mitglied erhält: 1) unentgeltlich die Mitteilungen der Geſellſchaft, 2) das Recht, die Veröffentlichungen der Geſellſchaft (die Monumenta Germaniæ pædagogica) mit 25% Rabatt des Ladenpreiſes direkt vom Vorſtand zu beziehen.“ In § 13: „Die Mitteilungen erſcheinen in zwangloſen Heften jährlich 2—4 Mal im Umfang von 5—10 Bogen.“ — Wir bemerken noch, daß Bibliotheken, Schulen, Vereine u. ſ. w. die Mitgliedſchaft erwerben können.

Anmeldungen, wie Anfragen werden am beſten an die Adreſſe von Dr. Kehrbach, Berlin W 62, Ansbacherſtraße 56 II, gerichtet.

Den Aufruf des Kuratoriums der Geſellſchaft bringen wir in dem nächſten Heft zum Abdruck.

Die letzten Entwicklungen der Organisation des höheren Schulwesens in Norwegen.

Die bei uns zur Zeit bestehende Organisation des höheren Unterrichtswesens datiert vom Jahre 1869. Das Gesetz vom 17. Juni dieses Jahres beruht in allem Wesentlichen auf der Vorlage einer vom Könige einberufenen Unterrichtsenquete, deren leitender Grundgedanke, wie er in dem motivierten Bericht des bezüglichen Storthingcomités wiedergegeben wird, darauf hinauslief, das gesamte niedere und höhere Unterrichtswesen als ein organisches Ganze in der Weise zu gestalten, daß die Volksschule die Grundlage des Systems bilden und jede höhere Unterrichtsstufe als eine Fortsetzung der unteren organisiert werden sollte. Die nächste Aufgabe war, die Bürgerschule in irgend einer Weise mit den höheren Schulen in Verbindung zu bringen. Andererseits stellte es sich als dringend nötig heraus, die Realschule aus ihrem tiefen Verfalle zu heben. Diesen Forderungen suchte man gerecht zu werden durch die Errichtung einer sechsjährigen Mittelschule, die sowohl die früheren Bürgerschulen zu ersetzen bestimmt war (und darum als ein für sich bestehender Unterrichtskursus mit abschließender Prüfung gestaltet werden mußte), als auch die Vorstufe für die Gymnasien bilden sollte. Das Normalalter beim Eintritt in die erste Klasse ist das zurückgelegte neunte Lebensjahr. Der fremdsprachliche Unterricht fängt mit dem Deutschen an und zwar im zweiten Jahre. Vom vierten Jahre tritt eine Spaltung in zwei Linien insofern ein, als den Schülern die Wahl zwischen Latein (in sieben wöchentlichen Stunden) und Englisch (in 5 Std.) frei gestellt wird, während im Übrigen der Unterricht ein gemeinschaftlicher bleibt. Diese Verzweigung setzt sich in den zwei Gymnasien, dem klassischen und dem Realgymnasium fort. Der Unterricht ist dann durch eine kultusministerielle Verfügung vom 18. März 1885 folgendermaßen geregelt:

Mittelschule.

Klassen	I	II	III	E. IV L.	E. V L.	E. VI L.
Religion	3	3	3	2	2	2
Norwegisch	8	5	5	4	3	3
Deutsch		6	5	4	4 3	4 3
Englisch				5	5	5
Latein				7	7	7
Französisch					2*)	2*)
Geschichte	3	3	4	3	3	3
Geographie	4	2	2	2	2	2
Naturwissenschaft		2	2	2	3	2
Mathematik	4	4	5	6	5	6
Zeichnen		2	2	2	1	1
Schreiben	4	3	2			
Stunden	26	30	30	30	30	30

*) Französisch ist wahlfrei.

Das Lateingymnaſium.

Klaſſen	I	II	III
Religion	1	1	2
Norwegiſch u. Altnordiſch	3	4	4
Latein	9	10	9
Griechiſch	7	7	7
Franzöſiſch	4	2	2
Deutſch	1	—	—
Geſchichte	3	3	3
Mathematik	2	3	3
Stunden	30	30	30

Das Realgymnaſium.

Klaſſen	I	II	III
Religion	1	1	2
Norwegiſch u. Altnordiſch	3	4	4
Engliſch	4	5	5
Franzöſiſch	4	2	2
Deutſch	1	1	—
Geſchichte	3	3	3
Geographie	1	1	2
Naturwiſſenſchaft . .	6	5	4
Mathematik	5	6	6
Zeichnen	2	2	2
Stunden	30	30	30

Den Erwartungen, welche man an die neue Ordnung geknüpft hatte, haben die Erfolge nur in beſchränktem Maße entſprochen. Eine organiſche Verbindung der höheren Schule mit der Volksſchule iſt jetzt ebenſowenig wie früher herbeigeführt. Zwar beſtehen von Staatswegen keine beſonderen Vorbereitungsſchulen für die Mittelſchule, aber es wurde den Gemeinden freigeſtellt, ſolche auf eigene Koſten zu errichten und mit den Staatsſchulen in Verbindung zu bringen, und dieſe Erlaubnis iſt in ausgedehnteſter Weiſe benutzt worden.

Die Mittelſchule hat, wie zu erwarten war, ihren doppelten Zweck nicht erreichen können. Als Erſatz für die früheren Bürgerſchulen zwar, die nur ein kümmerliches Daſein friſteten, hat ſie Bedeutendes geleiſtet und den Bildungsgrad der mittleren Schichten der Bevölkerung entſchieden gehoben. Mittelſchulen beſtehen jetzt als ſelbſtändige Organiſationen faſt in jeder Stadtgemeinde, und die Mittel-

schulreifeprüfung gilt für den Eintritt in viele öffentliche und private Berufszweige als unbedingtes Erfordernis.

Dagegen ist die Anordnung des Unterrichts in den *Gymnasien* durch die Zwischenschiebung der Mittelschule als eines abgeschlossenen Kursus in höchst bedenklichem Maße beeinträchtigt worden. Die abschließende Prüfung der Mittelschule treibt dazu, in der sechsten Klasse unverhältnismäßige Zeit und Kraft auf die Repetition zu verwenden und hemmt somit den Fortgang derjenigen Schüler, welche den Eintritt in die Gymnasien beabsichtigen. In Verbindung hiermit mag auch darauf hingewiesen werden, daß Klagen über *Überbürdung* der Schüler seit der Einführung der neuen Ordnung mehr als je laut geworden sind. Zwar sind diese Klagen zum Teil übertrieben und werden voraussichtlich, wenn man sich nicht dazu entschließen will, das geforderte Maß von Kenntnissen mit besonderer Berücksichtigung der am wenigsten begabten Schüler herabzusetzen, niemals verstummen, aber andererseits kann nicht geleugnet werden, daß namentlich in der V. und VI. Klasse (Obertertia und Untersekunda) während der *empfindlichsten Phase der körperlichen und geistigen Entwickelung* die Rücksicht auf die bevorstehende Prüfung eine angestrengte Thätigkeit hervorruft, welche von *dauernder nachteiliger Wirkung* sein kann. Auf diesen Übelstand ist in einem Zirkularschreiben des Kultusministeriums vom Febr. 1881 hingewiesen, wo als eine gewöhnliche Klage hervorgehoben wird, „daß die Arbeitslast der Schüler namentlich in der V. und VI. Klasse größer sei als ihre Arbeitskraft. Darum sei es nötig, um eine gesunde und ebenmäßige Entwickelung der jungen Leute zu erzielen den Unterrichtsstoff zu begrenzen und zu konzentrieren und die Unterrichtsmethode so zu gestalten, daß die Arbeit der Schüler wesentlich erleichtert wird."

Weit bedenklicher aber ist es, daß dieser schichtweise Aufbau der Schule in mehreren Disziplinen einen methodisch fortschreitenden Unterricht unmöglich macht. So hat z. B. die *allgemeine Geschichte* des Mittelalters und der neueren Zeit aus dem Gebiete der Gymnasien ausscheiden müssen. Der Unterricht beschränkt sich auf die Geschichte des Altertums, der skandinavischen Länder und die eines modernen Kulturvolkes, was in der Praxis dazu geführt hat, daß z. B. die Geschichte Deutschlands den Abiturienten nur in den Hauptzügen bekannt ist.

Die Neuordnung der höheren Schule war zum Teil durch die heftigen Angriffe auf die humanistische Bildung hervorgerufen. Es war daher zu erwarten, daß die gedeihliche Fortentwicklung des *Lateingymnasiums* am wenigsten berücksichtigt werden würde. Seit 1848 war schon der *Lateinunterricht* vom 10ten bis zum 12ten Lebensjahre hinausgeschoben worden und, als 1857 die lateinische Arbeit bei der schriftlichen Abiturientenprüfung durch eine Übersetzung aus dem Lateinischen ersetzt wurde, war der innerlichen Aneignung der lateinischen Sprache der Boden genommen. Zwar wurde die Wiedereinführung der lateinischen Arbeit sowohl von der Unterrichtsenquete als der Regierung vorgeschlagen, aber das Storthing lehnte diesen Punkt der Vorlage ab, und man ging auf der eingeschlagenen Bahn weiter. Der Unterricht im *Griechischen* wurde bis zur ersten Gymnasialklasse hinausgeschoben und man begnügte sich mechanischer Weise

Digitized by Google

damit, den beiden klaſſiſchen Sprachen im Gymnaſium eine größere Stundenzahl zuzuteilen. Dadurch wurde eine anderweitige Beſchränkung unabweisbar, und man entſchloß ſich, die deutſche Sprache und die Erdkunde aus den Unterrichtsgegenſtänden des Lateingymnaſiums faſt gänzlich auszuſcheiden, natürlich mit der Folge, daß die Mehrzahl der Studenten einen traurigen Mangel namentlich an geographiſchen Kenntniſſen bekundet.

Das Realgymnaſium war eine Neuſchöpfung des Geſetzes und wurde darum mit beſonderer Vorliebe ausgeſtattet und mit dem Lateingymnaſium möglichſt gleichgeſtellt. Für Realiſten, welche auch in der Mittelſchule kein Latein gelernt und ſich in die mediziniſche Fakultät einſchreiben laſſen wollen, wurde zwar eine Ergänzungsprüfung im Lateiniſchen angeordnet, wobei das Penſum der Mittelſchule zu Grunde gelegt wurde, aber die Anſprüche, die geſtellt werden, ſind minimal und werden zudem reichlich durch die große Erleichterung aufgewogen, die den in dieſer Prüfung beſtandenen Realiſten beim Ablegen des ſogenannten Examen philosophicum zuteil wird, einer Univerſitätsprüfung, die für ſämtliche Studenten gemeinſam iſt und nach zwei Semeſtern gemacht zu werden pflegt. Denn während die, welche das Entlaſſungsexamen des Lateingymnaſiums beſtanden haben, ſich bei dem Ex. philos. einer Prüfung in der Philoſophie und in fünf anderen an der geſchichtlich-philoſophiſchen oder mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Fakultät vorgetragenen Fächern zu unterwerfen haben, ſind die Realſtudenten, welche jene lateiniſche Ergänzungsprüfung gemacht haben, in der Philoſophie und zwei anderen Fächern zu prüfen. Nur an die Realiſten, welche das theologiſche oder philologiſche Studium ergreifen wollen, werden andere Anſprüche geſtellt. Zu dem Eintritt in die Militärſchule ſind die Realabiturienten ohne Weiteres berechtigt. Die Humaniſten haben eine Ergänzungsprüfung in der Mathematik, den Naturwiſſenſchaften und dem Zeichnen zu beſtehen.

Von antihumaniſtiſcher Seite wurden an das Realgymnaſium große Hoffnungen geknüpft. Man glaubte durch die Organiſation einer gleichberechtigten Schule mit ausſchließlich modernen Lehrmitteln das allmähliche Abſterben des Lateingymnaſiums und ſomit den praktiſchen Beweis für die Abſurdität der klaſſiſchen Bildung gewinnen zu können. Dieſe Erwartungen ſind aber nicht erfüllt worden. Zwar war die Zahl der Abiturienten von den Realgymnaſien in den erſten Jahren nach der Durchführung des Geſetzes abſolut wie relativ im Steigen begriffen, aber ſchon 1884 trat ein Rückſchlag ein, und ſeitdem hat faſt jedes Jahr eine relative Abnahme an Realiſten aufzuweiſen. Die folgende Überſicht giebt die Prozentzahl der Realiſten im Verhältnis zu der Geſammtzahl der Abiturienten.

1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889
14	20	27	35	31	31	34	33	27	29	28	27	21

Die Freunde des Realgymnaſiums haben dieſes unerwartete Ergebnis in verſchiedener Weiſe zu erklären verſucht und namentlich auf die Macht der Gewohnheit und auf die Gymnaſialdirektoren, die als unverbeſſerliche Freunde der klaſſiſchen Sprachen das Lateingymnaſium begünſtigen ſollen, hingewieſen. Die letzte Behauptung wird jedoch durch den Umſtand entkräftet, daß in der einzigen Stadt-

Digitized by Google

gemeinde, wo von Staats wegen ein Realgymnasium als alleinige höhere Unterrichtsanstalt unterhalten wird, ein privates Lateingymnasium ihm mit Erfolg Konkurrenz gemacht hat, und noch mehr dadurch, daß Direktoren von Privatschulen, welche enthusiastische Bewunderer der ausschließlich modernen Bildung sind, sich jahrelang vergebens bemüht haben, neben dem Lateingymnasium ein Realgymnasium zu errichten. Allmählich ist man auch von dieser Seite dazu gekommen, die innere Schwäche des Realgymnasiums, namentlich den Mangel an Konzentration zu erkennen. Schon 1882 hat einer unserer namhaftesten Pädagogen, ein warmer Freund der realistischen Schule, Direktor P. Voß in Christiania, in der pädagogischen Zeitschrift Vor Ungdom ausgesprochen, „daß das Vertrauen, womit das Realgymnasium anfangs begrüßt wurde, nicht im Steigen begriffen sei", und die obigen Zahlen scheinen diesen Ausspruch zu bestätigen.

Einige giebt es natürlich noch, welche die Überlegenheit des Realgymnasiums proklamieren. So hat Herr Adjunkt Malm im Pädag. Archiv für 1889 deutschen Lesern mitgeteilt, daß die Prüfung in der schriftlichen Handhabung der Muttersprache in den fünf Jahren von 1884—1888 für die Realisten günstiger als für die Abiturienten der Lateingymnasien ausgefallen sei. Den Durchschnittscharakter dieser Leistungen bezeichnen nach Malm folgende Zahlen[1]):

	1884	1885	1886	1887	1888	
Lateiner	3,36	3,31	3,35	3,21	3,16	
Realisten	3,45	3,49	3,19	3,30	2,89	(+ 36 — 43 = —7)

Hierzu ist aber erstens zu bemerken, daß bei dieser Berechnung keine Rücksicht auf die zurückgewiesenen Kandidaten, von denen eine unverhältnismäßig große Zahl auf die Realisten fällt, genommen worden ist, sodann daß die zu Grunde gelegte Fünfjahrsperiode die einzige ist, welche sich überhaupt für den Zweck benutzen läßt. Eine amtliche Berechnung für sämtliche Jahre seit der Durchführung der neuen Ordnung ist in den Universitets og Skoleannaler für 1889 S. 27 und 28 veröffentlicht und giebt folgende Zahlen:

	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889
Lateiner	3,00	3,24	3,27	3,12	3,21	3,35	3,49	3,45	3,45	3,33	3,24	3,24
Realisten	3,35	3,53	3,32	3,14	3,46	3,47	3,62	3,68	3,31	3,46	3,04	3,30

Es sind demnach während der zwölf Jahre eben nur die Zahlen von 1886 und 1888, welche ein günstigeres Ergebnis für die Realisten aufweisen. Ein Mitglied der Inspektionsbehörde, Herr Professor Dr. G. Storm, hat diese Abweichung von dem Normalen so befremdlich gefunden, daß er in seinem amtlichen Berichte ausgesprochen hat, „daß die Zensur für die Realisten in diesen Jahren erheblich milder als für die Lateiner gewesen sein muß".[2])

[1]) Die Leistungen der Abiturienten in den einzelnen Fächern werden mit den Zahlen 1 (= ausgezeichnet) bis 6 (= schlecht) bezeichnet.

[2]) Ich gebe nachstehend noch die amtlich ermittelten Prozentzahlen der mit 5 bezeichneten schriftlichen Leistungen in der Muttersprache während der Jahre 1879—1888:

	1879	1880	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888
Lateiner	2,1%	3,1	0,5	0,4	2,6	4,4	5,8	3,2	3,8	1,4
Realisten	2,6	4,6	—	3,4	4,7	8,9	9,2	4,7	5,1	2,7

Die Note 6 ist in diesen Jahren nur zweimal zur Verwendung gekommen, in beiden Fällen für Realisten.

Digitized by Google

Die Lateingymnasien haben sich demnach trotz ihrer augenfälligen Schwächen im Großen und Ganzen bewährt, und es schienen die gemachten Erfahrungen den Freunden der humanistischen Bildung keinen Anlaß zu geben, für das Fortbestehen der klassischen Schulen besorgt zu sein. Zwar waren die Angriffe auf das klassische Gymnasium in demselben Grade heftiger geworden, als das Realgymnasium an Ansehen und Frequenz verlor, aber man beruhigte sich damit, daß die Anhänger der realen Bildung, wenn einmal an dem Bestehenden gerüttelt werden sollte, mit dem Realgymnasium anzufangen hätten. Man glaubte zuversichtlich, daß eine eventuelle Revision des höheren Schulwesens, wie sie auch von klassischer Seite her vielfach gewünscht wurde, darauf hinausgehen müsse, die erfahrungsmäßigen Mängel der beiden Linien möglichst zu beseitigen und somit auch für die Zukunft nach individuellen Neigungen und Anlagen der Schüler die freie Wahl zu gestatten."

Es kam daher überraschend, als am 1. Mai 1889 anläßlich der Verhandlungen über das Unterrichtsbudget im Storthing der Abgeordnete Konow folgenden Antrag stellte: „Die Regierung wird gebeten, die Frage einer Revision der den höheren Unterricht betreffenden Gesetze in Erwägung zu ziehen auf der Grundlage, daß das Griechische aus dem Kreise der Unterrichtsgegenstände ausscheidet und das Lateinische als wahlfrei nur in den oberen Klassen beibehalten wird."

Von derselben Seite also, die vor 20 Jahren eine Spaltung des Gymnasiums befürwortet hatte und dabei die Rücksicht auf die verschiedenen Anlagen der Schüler und die verschiedenen Ansprüche der wissenschaftlichen und praktischen Berufszweige als ihr schwerwiegendstes Argument benutzt hatte, wurde jetzt die strenge Durchführung der Einheitsschule zu Gunsten des Realgymnasiums beantragt. Ich erlaube mir aus einem Zeitungsartikel des Herrn Universitätsprof. Schjött über die Reform unserer höheren Schule folgende, wie mir scheint, sehr zutreffende Beurteilung dieser Bestrebungen anzuführen. „Weil es sich gezeigt hat, daß das Lateingymnasium trotz der ungünstigen Verhältnisse, welche seine Aufgabe erschweren, doch eine größere Macht bekundet, die Schüler anzuziehen und ihr Interesse zu fesseln, soll es geschlossen werden. Dies ist die Folgerung, die man aus der gemachten Erfahrung zieht. Wenn das Lateingymnasium nicht mehr existiert, kann seine Konkurrenz dem Realgymnasium nicht schaden."

Die Verhandlungen über den Konow'schen Antrag dauerten zwei Tage, brachten aber für die Beurteilung der Frage keine neuen Momente. Der Abgeordnete Wexelsen fand die bestehende Teilung in zwei Linien zu kostspielig und wollte darum das Lateingymnasium aufgehoben wissen. Abg. Moursund stellte den Antrag, die höheren Schulen als Staatsanstalten aufzuheben und den ganzen höheren Unterricht der privaten und kommunalen Fürsorge zu überlassen, wurde aber von seinen Gesinnungsgenossen veranlaßt, diesen Antrag zurückzunehmen. Originale Gesichtspunkte boten eigentlich nur die Ausführungen des Abg. Ullmann. Redner lieferte eine Charakteristik der lateinischen Schriftsteller, die in der Schule gelesen werden, von Cornelius Nepos bis Horaz, dessen Gedichte der Art seien, daß er lieber die Kristianiabohème[1]) in den Händen der Schüler wissen wollte, und fragte dann

[1]) Ein berüchtigtes Buch, das wegen seines überaus schmutzigen Inhalts konfisziert wurde.

Digitized by Google

entrüſtet, ob dieſes langweilige, geiſtesarme Zeug das Denkvermögen ſchärfen könnte. Es gebe dazu viel beſſere Mittel als dieſe dürftige, geradezu elende lateiniſche Litteratur. Die ganze klaſſiſche Bildung ſei veraltet und die Kenntnis des Lateiniſchen und Griechiſchen mit der des Ägyptiſchen und Hebräiſchen auf eine Linie zu ſtellen. — Der Konowſche Antrag wurde mit 64 Stimmen gegen 47 abgelehnt. Genehmigt wurde dagegen ein Antrag des Abg. Dahl folgenden Inhalts: „Die Regierung wird gebeten eine Reviſion unſeres höheren Schulweſens mit beſonderer Rückſicht auf die Stellung der klaſſiſchen Sprachen innerhalb desſelben in Erwägung zu ziehen.“ Zufolge dieſes Beſchluſſes iſt durch einen königlichen Erlaß eine Unterrichtsenquete einberufen worden, die aus den folgenden Herren beſteht: Knudſen (Expeditionschef für das Schulweſen) als Vorſitzendem, Prof. Dr. Bang (Profeſſor der Theologie), Holck (Volksſchulinſpektor), Horn (Gymnaſialdirektor), Schreiner (Gymnaſialdirektor) und dem obengenannten Dir. Voß. Dieſe Kommiſſion iſt ſoeben am 20. Oktober zuſammengetreten.

Chriſtiania, 22. Oktober 1890.

Das kultusminiſterielle Schreiben, wodurch die Berufung einer Unterrichtskommiſſion begründet wird, liegt jetzt in der Departementstidende gedruckt vor, und ich bin ſomit im ſtande, nachſtehend die offiziellen Anſichten über unſere höhere Schulordnung und die bevorſtehende Reviſion derſelben auszugsweiſe mitzuteilen. Die darauf bezüglichen Auseinanderſetzungen werden mit folgenden Worten eingeführt: „Im Jahre 1882 leitete das Kultusminiſterium eine Reviſion der Lehrpläne für die höheren Schulen ein, und obgleich dies unter der beſtimmten Vorausſetzung geſchah, daß man ſich möglichſt innerhalb der Grenzen des beſtehenden Geſetzes halten werde, ging doch aus den eingegangenen Erklärungen hervor, daß im Kreiſe der Schulmänner ſchon damals eine Reviſion der prinzipiellen Grundlage der beſtehenden Schulordnung gewünſcht wurde.“

Es werden nun zunächſt die Beſchwerden, welche in dieſen Erklärungen der Sachverſtändigen über die jetzige Ordnung laut geworden ſind, angeführt. Als Schattenſeiten der Mittelſchule werden hervorgehoben die zu große Zahl der Unterrichtsgegenſtände und der im Verhältnis zum Alter der Schüler zu weite Umfang des Lehrſtoffes. Ihrer Stellung als Vorſchule für die Gymnaſien werde durch die für dieſen Zweck unnötige abſchließende Prüfung und die verfrühten Repetitionen Eintrag gethan. Als Bürgerſchule ſei ſie zu wenig praktiſch angelegt.

Für das Lateingymnaſium bedinge die einheitliche Mittelſchule die Verlegung des Schwerpunktes des klaſſiſchen Unterrichts auf die drei letzten Schuljahre, und dies habe dazu geführt, daß mehrere für die univerſelle Bildung wichtigen Lehrgegenſtände in den Hintergrund gedrängt worden ſind, oder wie die Naturkunde, gar keinen Platz haben finden können, während auf anderen Gebieten (Deutſch und Geographie) die früher erworbenen Kentniſſe wieder verloren gehen. Die dem Griechiſchen eingeräumte Zeit ſei ungenügend.

Digitized by Google

Das Realgymnasium dagegen leide an dem Mangel eines bestimmten Schwerpunktes des Unterrichts, und es werde bezweifelt, ob es mit seinem jetzigen Lehrplan überhaupt dazu geeignet sei, die bezweckte universelle Bildung zu geben.

Es wird sodann als die Ansicht des Kultusministeriums ausgesprochen, daß bei der bevorstehenden Revision die prinzipielle Grundlage der jetzigen Ordnung einer genauen Prüfung unterzogen werden muß. Als Hauptpunkte der Erwägungen werden hervorgehoben: erstens die Anknüpfung der höheren Schule an die durch das Gesetz vom 26. Juni 1889 neu organisierte Volksschule; weiter müsse die Haltbarkeit der in unseren Gymnasien durchgeführten Zweiteilung geprüft werden. „Namentlich würde es von Bedeutung sein, wenn man auf Grundlage der gemachten Erfahrungen sich darüber einigen könnte, welcher und wieviel Stoff für alle höheren Bildungsanstalten, die diesen Namen verdienen sollen, gemeinschaftlich sein muß, damit man sich einen Begriff machen könne, in welcher Ausdehnung es sich als möglich und zweckdienlich erweisen wird, durch Teilung des gemeinschaftlichen Stammes in verschiedene Unterrichtslinien den individuellen Anlagen und den verschiedenen Berufszweigen entgegen zu kommen. Denn nur bei einer wohlerwogenen und in gehöriger Weise beschränkten Anwendung der freien Wahl der Unterrichtsgegenstände läßt sich nach Ansicht des Kultusministeriums der Gedanke einer Einheitsschule in ersprießlicher Weise verwirklichen."

„Bei der Behandlung der oben genannten Fragen werden die verschiedenen Bildungsmittel sowohl gruppenweise als einzeln gegeneinander abgewogen werden müssen. Dabei wird in erster Reihe auch die vom Storthing besonders hervorgehobene Frage von der Stellung der klassischen Sprachen in der höheren Schule zu berücksichtigen sein. Nicht weniger erheblich aber ist die Frage, ob überhaupt der zur Zeit bestehende große Abstand zwischen dem Latein- und Realgymnasium hinreichend begründet oder wenigstens zweckmäßig ist, und ob nicht vielmehr das eigenste Wesen der universellen Bildung eine erweiterte Gemeinschaftlichkeit der Lehrgegenstände in den beiden divergierenden Schulformen erheischt."

Nachdem ferner die physische Erziehung der Schüler als Gegenstand der Beratungen besonders genannt worden ist, wird noch auf die zu erwägende Möglichkeit eines für Knaben und Mädchen gemeinschaftlichen höheren Unterrichts hingewiesen.

Die Kommission ist jetzt bis auf den Herbst vertagt worden. Über ihre Beratungen liegt noch kein Bericht vor und ich kann somit darüber nichts Zuverlässiges mitteilen. Es verlautet, daß die Mehrheit dafür ist, das Lateinlernen noch weiter zu beschränken und das Griechische zu eliminieren oder doch als wahlfrei hinzustellen.

Christiania, 3. Februar 1891.

P. Östbye.

Nachschrift. Inzwischen ist von der gen. Kommission ein Entwurf zu einer Neuordnung des höheren Schulwesens Norwegens veröffentlicht und mir von Herrn Rektor Voß freundlichst sofort zugesandt worden, und bald darauf schickte mir Herr Oestbye einen Bericht über die wichtigsten Punkte in dieser Publikation, welcher in der nächsten Nummer abgedruckt werden wird.

Digitized by Google

Hier oder möchte ich noch ein Wort über die Stortingverhondlung vom 1. Mai 1889, die Oeftbye oben beſprochen hot, hinzufügen.

Es iſt dieſelbe, welche zur Kenntnis deutſcher Pädagogen zuerſt durch die „Zeitung für dos höhere Unterrichtsweſen“ vom 6. Dez. 1889, Nr. 49 kom, wo ein bezügliches Referat des von unſeren Leſern oben S. 88 kennen geternten Adjunkten Molm von Profeſſor Schmeding veröffentlicht wurde. Die Genugthuung, mit welcher der Letztgenonnte die ungloublichen Phroſen der norwegiſchen „Lateinhaſſer“ in einer Anmerkung begrüßte, der Jubel, mit dem deutſche Geſinnungsgenoſſen dieſen Rednern applaudierten, ſind ein ſtarkes Zeugnis für die Ate, welche ſich dieſer Herren bemächtigt hat. Denn von Gegnern der humoniſtiſchen Schulbildung, welche irgendwie Beſonnenheit bewohren, würden Ergüſſe, wie ſie dort zu Toge getreten, nicht etwa als Unterſtützung ihrer Soche verbreitet, ſondern ſorgfältig mit Stillſchweigen bedeckt werden.

Übrigens iſt auch im Norden mehr ats ein deutliches Urteil über die in Frage ſtehenden Redeübungen geſprochen worden. Z. B. der däniſche Pädogog Dr. Paludan, Verfaſſer eines Werkes über die Geſchichte des höheren Schulweſens in Dänemark, Schweden und Norwegen und Mitgtied der däniſchen Unterrichtsinſpektion, chorakteriſierte in einem offiziellen Gutachten die Diskuſſion im Storting om 1. Mai 1889 ots eine ſotche, „deren Leichtfertigkeit jeden Sachverſtändigen gerodezu überroſchen muß.“

Ein hochangeſehener norwegiſcher Schutmann, dem ich noch Erſcheinen des Matm'ſchen Berichts briefiich die Froge vorlegte, ob denn wirklich alle dieſe Bedlamismen geſogt worden ſeien, erwiderte: „Der gegebene Auszug iſt — ols Norweger muß ich es ſchomerfüllt geſtehen — im Weſenttichen korrekt.“ Doch erhielt ich von demſelben einige Ergänzungen. und eine von ihnen will ich doch mitteilen. Ein dem Bauernſtonde angehöriges Mitgtied des Storting, Nomens Berger, äußerte ſich ſotgendermoßen: „Wos Herr Ullmonn von den ktoſſiſchen Sprochen geſogt hot, kommt mir und vielleicht mehreren recht ſonderbar vor. Für uns, die ungelehrten, ktingt es wunderlich, daß dos Latein nur ein Konal geweſen ſein ſoll, um ſolche Dinge in die Jugend hineinzuleiten, vor welchen man geradezu Grauen haben müßte; und doch hat mon Jahrhunderte hindurch die kloſſiſchen Sprochen als Grundloge der höheren Bildung beibehoiten .... Mir kommt es ſehr kühn vor, ein ſolches Urteil über die früheren Generationen zu fällen, doß ſie nicht Verſtand genug gehabt hoben ſollten, um eine ſo ſchtechte Grundlage der Bildung zu beſeitigen .... Ich denke vielmehr, wir ſchulden den Vorfohren Anerkennung für dos, woron ſie feſtgehalten haben, und ich glaube, daß es ſeinen Wert gehobt haben muß bis anf den heutigen Tag und wohl ouch künftig haben wird.“

Auf die Urſochen des norwegiſchen Lateinſturms werde ich ein andermal eingehen.

G. U.

Aus pädagogiſchen Zeitſchriften des Auslandes.

Aus der **Educational Review.**

Es iſt dies eine neugegründete pädagogiſche Rundſchau, welche ſeit dem 1. Jan. d. J. im Verlage von Henry Holt & Co. in New York erſcheint und von **Dr. Nicholas Murray Butler,** Profeſſor der Philoſophie am Columbia College, New York, herausgegeben wird. Sie zählt die beſten pädagogiſchen Autoritäten Amerikos zu ihren Mitorbeitern und zieht dos ganze Gebiet der Erziehungslehre in ihren Bereich. Am erſten jeden Monats (außer Auguſt und September) erſcheint ein treffiich ausgeſtottetes, reichholtiges Heft von durchſchnittlich 100 Seiten. Der jährtiche Abonnementspreis (für 10 Hefte) beträgt 12 M. Preis des Einzelheftes M. 1. 40. Wir mochen diesmol auf folgende Artikel aufmerkſam:

Das Herbart'ſche Syſtem der Pädagogik. Von Charles De Garmo. (Januor-, März- und Moiheft 1891.)

Dieſe Arbeit hat den Zweck, Herborts Ideen allgemeineren Eingang in Amerika zu verſchaffen; ſie will deshalb ouch keine Kritik, ſondern ledigtich einen Umriß von Herbarts pädagogiſchem Syſtem liefern. Der Verfaſſer (Profeſſor on der University of Illinois, Champaign, Ill.) iſt ſelbſt Herbartioner und konſtatiert mit Freude, doß ſich unter der Ägide Herbortiſcher Ideen noch und noch eine neue pädagogiſche Schule in Amerika heranbilde. Die Arbeit iſt recht klor und überſichtlich geſchrieben und wird von omerikaniſchen Pädagogen um ſo donkbarer begrüßt werden, ots es bisher noch immer an einer engtiſchen Überſetzung von Her-

Digitized by Google

zarls „Allgemeiner Pädagogik“ fehlt. Aber buch von deutschen Lesern wird sie trotz der aahlreichen einschlägigen Litteratur mit Nutzen und Vergnügea gelesen werden.

Die Konfessions- und Sprachenfrage in Wisconsin nnd Illinois. Von John Bascom und J. Mapel. (Januarheft S. 48—57).

Ein lebhafter Kompf hat sich neuerdings um die Volksschute in den nordwesttlichen Staaten Wisconsin und Illinois erhoben, ein Kampf, der auch für uns Deutsche von Interesse ist, weil ein sehr großer Teit der Einwohner dieser beiden Staaten aus Deutschen besteht; Chicago und noch mehr Milwaukee sind ja vorwiegend deutsche Städte. Bei dem Streite handelt es sich vor allem um 2 Punkte: die Konfessionen und die Unterrichtssprache.

Bekanntlich sind die Volksschulen der Vereinigten Staoten gleich denjenigen Frankreichs konfessionstos. Mit diesem System aber haben sich die deutschen Einwanderer der verschiedensten Konfessionen von jeher nicht befreunden können. Sie waren es von Hause aus gewohnt, daß ihre Kinder ihren Retigionsunterricht in der Schule erhietten, und fanden deshalb die Verhättnisse in den amerikanischen Schulen gottlos.

Die Folge dovon war, daß die verschiedenen Konfessionen, vor allem die Katholiken und Lutheraner, Privatschulen errichteten, in denen ihre Kinder einen konfessionetten Unterricht empfingen. Zugleich wurde in diesen Schuten der Unterricht in der Muttersprache erteilt und Englisch nur nebenbei betrieben.

Nun ward im Jahre 1879 in Wisconsin und 1883 in Illinois der Schulbesuch obligatorisch gemacht. Jedes Kind im Alter von 7 bis 15 Jahren sollte jährlich mindestens 12 Wochen eine öffentliche oder Privatschule besuchen. Aber weder in dem einen, noch in dem audern Staate wurde dieses Gesetz energisch durchgeführt. Es war deshatb eine Erneuerung und Verschärfung des Gesetzes erfordertich, und diese erfotgte in belden Staaten im Jahre 1889 und zwar ziemlich in demselben Sinne. Jedes Kind im Alter von 7—15 Johren sollte jährlich mindestens 12 Wochen nacheinander (in Illinois 16, wovon mindestens 8 nocheinander) eine Staats- oder Privatschule besuchen. Soweit war es also nur eine Erneuerung des früheren Gesetzes. Aber nun kommt ein höchst wichtiger Zusatz. Eine Schule wird nur dann ots Schute onerkannt, weun darin Lesen, Schreiben, Rechnen und Geschichte der Vereinigten Staaten (in Illinois ouch noch Geogrophie) in engtischer Sprache gelehrt werden.

Domit war einer ganzen Anzahl von konfessionellen Schulen der Todesstoß gegeben; denn es war eine bekannte Thatsache, daß in vielen dieser Schulen die Lehrer überhaupt außer stande waren, englisch zu unterrichten. Merkwürdigerweise wurde das Gesetz 1889 in beiden Staaten (in Wisconsin war es die berühmte Bennett law) ohne Wiederspruch ongenommen. Ob die Konfessionen glaubten, daß es doch ebenso schlaff wie das erste durchgeführt werden würde?

Aber kaum war das Gesetz in Wirksamkeit getreten, so erhob sich eine heftige Opposition gegen dasselbe, vor allem von Seiten der Katholiken und Lutheraner. Sie bestritten dem Staate das Recht, sich in ihre Schulangelegenheiten zu mischen. In Wisconsin beschwerten sich die Katholiken außerdem darüber, daß in den Staatsschuten täglich aus der Bibel vorgelesen werde. Der oberste Gerichtshof gab ihnen recht: er entschied, der Gebrauch der Bibet in den Staatsschulen falle unter den Begriff des konfessionellen Unterrichts und sei deshalb verfassungsmäßig verboten.

Aber die Katholiken beruhigten sich hierbei nicht. Im Bunde mil den Lutheranern setzten sie eine allgemeine Agitation ins Werk und ließen die Bennett law in zahlreichen Versammlungen aufs schärfste verdammen. Zugleich versprachen sie derjenigen potitischen Partei ihre vereinten Slimmen, welche für die Abschaffung des verhaßten Gesetzes eintreten würde. Die Demokraten nahmen dos Anerbieten an, — und das Gesetz wurde in beiden Staaten mit erdrückender Majorität zu Fall gebracht.

Daß damil freitich die Sache endgültig entschieden sei, ist höchst unwohrscheintich. Und ouf den Ausgang des Kampfes darf mon in der Thal höchst gespannt sein; denn die konfessionellen Schulen haben sich bereits zu einer ganz bedeutendea Mocht entwickelt. Im Staate Wisconsin stellen sie zu einer Gesamtzaht von ca. 600,000 Schülern ein Kontingent von gegen 70,000, atso mehr als den zehnten Teil. Und was speziell die Sprochenfrage betrifft, so ist es von nicht zu unterschätzender Bedeutung, daß gerade in diesen beiden Staaten die Einwanderung stärker ist, ols in ollen ondern.

Zu bedouern ist es jedenfalls, daß durch jenen Widerstand der Konfessionen zugteich mil dem übrigen ouch die allgemeine Schulpflicht zu Foll gekommen ist.

Über Anderes im nächsten Heft.

Dr. Hoops.

Aus der schwedischen **Pedagogisk Tidskrift,** redigiert von Enor Sahlin in Upfalo, Jahrgang 1891.

Heft I S. 1—15. **Th. Mazer:** „Über die Bedingungen der Lehrbefugnis für Retigionslehrer.“ Verfasser wünscht, daß die Religionstehrer, um in stärkerem Maße Hochschätzung für die christliche Religion erwecken zu können, eine höhere Bildung besitzen möchten. Zu diesem Zweck sollten die Bischöfe das Recht bekommen, bewährte Pforrer zu Religionslehrern zu ernennen. Auch forderl der Verfasser, daß der Religionslehrer („wie vor dem ungtücksschwangeren Johre 1870“) mehr humanistisch gebildel sei. Zu diesem Behuf sollte nicht nnr dos Bestehen eines theologischen Examens, sondern auch das einer humanistischen

Universitätsprüfung als Bedingung der Lehrbefugnis gefordert werden.

Heft II. S. 41—71 berichtete E. Sahlin über die Vorschläge des Kgl. Unterrichtskomitees für Änderungen in der Unterrichtsordnung der schwedischen höheren Schulen. Das Komitee war beauftragt, die Reformgedanken, welche der gegenwärtige Chef des schwedischen Kultusministeriums, Staatsrat Wennerberg, in der ministeriellen Kammervorlage vom 7. Febr. 1890 ausgesprochen hatte, auszuarbeiten.

Heft III. S. 89—93. **Th. Mazer:** „Der Vorschlag des Unterrichtskomitees betr. den Religionsunterricht." Eine energische Einsprache gegen die vorgeschlagene Schwächung des Religionsunterrichts: als besonders unangemessen wird die Art bezeichnet, in welcher das Komitee wegen des Maturitätsexamens die oberste Klasse nur als Repetitionsklasse behandelt.

Heft IV. S. 137—149. **E. J. Dahlbäck:** „Über den Vorschlag (von Wennerberg und dem Schulkomitee), die philosophische Propädeutik aus dem Unterrichtsplan auszuschließen." Verf. (Direktor in Fatun, früher Privatdozent für Philosophie) tritt sehr eifrig für das Festhalten der philos. Propädeutik ein. — S. 149—183. **E. Sahlin:** „Die Kombinierung der Lehrergehaltsfrage mit der Schulreformfrage." Es wird gezeigt, in wie unwürdiger Weise die Mehrheit der zweiten Kammer des Reichstages (die Bauernpartei in derselben) seit 1882 die als billig anerkannte Erhöhung der Lehrergehalte immer abgeschlagen hat, um dadurch eine demokratisch-radikale Schulreform zu erzwingen. Aus den Reichstagsdiskussionen werden Äußerungen angeführt, die deutlich beweisen, wie wenig bestimmt und wie wenig übereinstimmend bei aller Schroffheit die Reformforderungen der Radikalen sind.

Heft V. S. 201—208 berichtet E. Sahlin über die Beschlüsse der Berliner Schulkonferenz. — S. 214—222 wird über die Diskussion des Lehrervereins von Schonen bezüglich der Vorschläge des schwedischen Unterrichtskomitees referiert. Als das wichtigste erscheint hier ein in der Versammlung verlesenes Schreiben, in dem Lektor Ljungdahl nachweist, welche geringe Bedeutung die vorgeschlagene schriftliche Maturitätsprüfung im Lateinischen (eine Übersetzung aus dem Lateinischen statt der bisher üblichen in das Lateinische) haben würde, wenn man den Schülern den Gebrauch von Wörterbüchern dabei gestattete.

Heft VI. S. 262—267. Äußerungen von den Zeichenlehrern an den höheren allgemeinen Lehranstalten über die Vorschläge des Unterrichtskomitees betr. den Zeichenunterricht. Es werden mehrere entschiedene Einwendungen gemacht, z. B. gegen die Reduktion der wöchentlichen Stundenzahlen für das Zeichnen von 3 auf 2 in den vier oberen Klassen der Reallinie (Oberrealschule) und von 2 auf 1 Stunde in denselben Klassen der sogen. B-linie (Realgymnasium).

Heft VII. S. 313—324: „Über die romanischen Sprachen als Gegenstand für wissenschaftliche Forschung und akademischen Unterricht", eine Antrittsvorlesung von **P. A. Geijer**, gehalten zu Upsala am 26. Febr. 1891. — Von S. 325—336: „Die schwedische Einheitsschule vor der preußischen Unterrichtskommission". **E. Sahlin** berichtet sehr genau über die Hauptpunkte der Erörterung des Unterzeichneten, sodann über die Voten Schiller's und Schiee's, welche in Berlin Mitberichterstatter über die Einheitsschulfrage waren, und über die bezügliche Diskussion. Einmal korrigiert er einen ungenauen Ausdruck von mir: S. 87 Z. 10 der Protokolle muß es heißen „Majorität der zweiten Kammer". Erfreulich ist mir die Erklärung Sahlins, daß meine Widertegung Klinghardts im vorigen Jahrgang der „südwestdeutschen Schulblätter" in allen Punkten richtig sei. U.

Litterarische Anzeigen.

Die deutsche Schule und das klassische Altertum. Eine Untersuchung der Grundlagen des gymnasialen Unterrichts von **A. Ohlert.** Hannover. Verlag von Carl Meyer 1891. 188 S. in 8. Preis 2 Mk. 40.

„Ich sei, gewährt mir die Bitte, in euerem Bunde der Dritte," sagte Herr Arnold Ohlert, Oberlehrer an der städtischen evangelischen höheren Töchterschule in Königsberg i. Pr., zu Herrn Professor Kromann in Kopenhagen (sieh Humanistisches Gymnasium 1890 S. 54) und zu Herrn Alethagoras in X. (sieh Humanist. Gymnasium 1890 S. 26) — und schrieb obiges Büchlein. Zum Belag einige Blüten der Phantasie und Rhetorik des Verfassers. Seite 46: „Jene Thatlosigkeit des Humanitätszeitalters, jene Scheu vor dem Erfassen der Wirklichkeit erscheint in unserer ernsten Zeit als Verrat an den heiligsten Interessen des Vaterlandes." Und zu diesem Verrat leitet nach Herrn Ohlerts Meinung das Gymnasium an. Vergleiche z. B., fügen wir bei, die auf Gymnasien Erzogenen in den ernsten Zeiten der Jahre 1813—15 und 1870—71. Seite 152 g. E.: „Wenn heute der Knabe [d. h. der unglückliche Gymnasiast] in das Klassenzimmer tritt, so findet er sich in einer fremden Welt, losgelöst von altem, was ihm im Leben und in der Familie entgegentritt." Bei diesem Satz steigen einem notwendig starke Zweifel auf, ob Herr Ohlert je ein Gymnasium von innen gesehen oder auch nur den Jahresbericht eines solchen mit Aufmerksamkeit gelesen hat. S. 83: „Unserem Gefühl erscheint das Schick-

Digitized by Google

sal des Ödipus als eine Brutalität und die Handlung der Antigone, die auf einem abergläubischen Bestattungswahn aufgebaut ist, entlockt uns ein mitleidiges Lächeln. Das klingt ungemein ketzerisch, aber man wird dem beistimmen müssen, sobald man sich nur entschließt, sich nicht durch historische Auffassung beeinflussen zu lassen, sondern einzig und allein nach unserem modernen ästhetischen Gefühl zu urteilen. Diese Trennung unseres Bewußtseininhalts [?] ist notwendig, da es sich darum handelt, die Behauptung, die griechischen Litteraturwerke seien noch heute giltige ästhetische Vorbilder, zu widerlegen. Ein Beispiel wird das noch deutlicher machen. Man vergegenwärtige sich den Eindruck, den ein modernes Drama hervorrufen würde, das in ernsthafter Weise etwa die Vampirsage seiner Handlung zu Grunde legt. — Ganz ähnlich liegt es mit den Werken unserer großen Klassiker." Und nun wird unter Anderem bemerkt, daß zwar Lessings Nathan noch heute ein Zugstück unserer Bühnen sei deswegen, weil seine Tendenz dem Interesse an den noch ungelösten kirchlichen und religiösen Fragen der Gegenwart entgegenlamme, und daß daneben nach vereinzelt Miß Sara Sampson und Minna von Barnhelm erschienen, daß aber die trefflichen Prosaschriften des großen Mannes kaum mehr über den Bereich der Schule und der litteraturhistorischen Kreise hinausgingen. Wir hören ferner, daß Schiller zwar im Herzen des deutschen Volkes tiefe Wurzeln geschlagen habe, aber keine Schule mehr mache, „ein Beweis, daß seine poetische Sprache dem Bewußtsein der Gegenwart immer fremder wird." Und wir vernehmen endlich: „Am längsten dürfte sich noch Goethe halten." Ich dächte, diese Citate genügen; womit wir jedoch nicht unsern Verzicht darauf erklären, gelegentlich noch andere interessante Stellen des Buches anzuführen. Damit aber Herr Ohlert sich nicht beschwere, daß wir nur Blößen von ihm aufgedeckt, so sei auch eine Stelle citiert, die er in einem glücklicheren Moment geschrieben. Seite 155: „Namentlich im Interesse der zweiten klassischen Periode unserer Litteratur muß die Einführung in die Meisterwerke des griechischen Volkes gefordert werden. Und da Übersetzungen die Eigenart fremder Geisteswerke doch nur unvollkommen wiedergeben und überdies die Einsicht in die fremdartige Natur der griechischen Sprachform von Nutzen sein kann, so wird auch das Studium der griechischen Sprache beizubehalten sein." Und in einer Anmerkung hierzu heißt es: „Es wäre tief zu beklagen, wenn das Beispiel Ungarns in der Entwicktung des deutschen Schulwesens Nachahmung fände." Wie solche Ditla sich allerdings mit den sonstigen Ergüssen Herrn Ohlerts reimen, ist ein Problem, für das eine schmeichelhafte Lösung schwerlich zu finden ist.

U.

K. Reisert, Zum deutschen Unterrichte in den beiden unteren Lateinklassen, im besonderen über den Lehrstoff der zweiten Klasse. Ein Beitrag zur Frage der Reform der humanistischen Gymnasien (Bamberg, C. C. Buchner, 1890, 60 S., Preis 1 M.)

Das Schriftchen gibt in engem Anschluß an die Darlegungen anderer (namentlich von Kehr) durchweg richtige, aber nicht neue Erörterungen über Grundsätze und Verfahren beim deutschen Unterricht, insbesondere in der zweiten Lateinklasse (Quinta) bayerischer Mittelschulen. Da zur Bewältigung des für diese staatlich vorgeschriebenen Lehrstoffs die zur Verfügung stehenden 3 wöchentlichen Stunden nicht ausreichen, sei ihre Zahl zu verdoppeln, dies aber durch Wegfall von 2 Stunden Latein und Einschub einer neuen Stunde zu ermöglichen. Die so gewonnenen 6 Stunden werden in sehr schematischer Weise auf die einzelnen Zweige des deutschen Unterrichts verteilt. Mit Unrecht stellt der Verfasser in Abrede, daß ein wesentlicher Teil der Lehre von der deutschen Grammatik in dem und durch den lateinischen Unterricht völlig befriedigend erledigt werde. Seine Ausführungen über die Mangelhaftigkeit der Leistungen im Deutschen machen einen stark pessimistischen Eindruck. Den Wunsch nach eigenen Stunden für systematischen Betrieb der deutschen Formenlehre und Orthographie teilen wir nach unseren Erfahrungen nicht. Vollste Zustimmung verdient es allerdings, wenn sich der Verfasser gegen den Brauch wendet, den deutschen Unterricht in den unteren Klassen mit Vorliebe Anfängern im Lehramt als Feld für ihre pädagogischen Versuche zuzuweisen. Stellenweise recht unerfreulich ist die Art von Reiserts Polemik.

Hilgard.

J. B. Peters, Französische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung. 2. verb. Aufl., Leipzig 1890, bei Fr. Lucas. 1 M. 50.

Von dem Bestreben ausgehend, den grammatischen Lehrstoff zum Vorteil der Lektüre möglichst zu beschränken, faßt Peters auf 86 Seiten die wichtigsten Regeln der französischen Grammatik zusammen. Er trifft überall die richtige Auswahl und ordnet klar und übersichtlich, so daß man sich von vornherein leicht in dem Buche zurechtfindet. Im einzelnen ist die Fassung der Lautgesetze auf S. 16 in wissenschaftlicher Hinsicht mangelhaft. Der Halbvokal i z. B. wird in der Formenbildung des Verbs zwischen dem Stammauslaut oi, ui, ai und der vokalisch antautenden Endung nicht „eingeschaben", sondern er fällt in den entgegengesetzten Fällen eher weg. Aber es handelt sich hier überhaupt nicht nur um konsonantisch oder vokalisch anlautende Endungen, wie schon die Gegenüberstellung von employons : emploie dem Verfasser hätte beweisen sollen. Hie und da scheint auch die Einteilung logisch anfechtbar. So werden S. 22 die Verba als „Begriffsverba" und „Hilfsverba" unterschieden, als ob avoir, pouvoir nicht auch einen „Begriff" ausdrückten. Wenn sodann an

derſelben Stelle dieſe „Begriffsverba“ wieder in tranſitive, intranſitive, reflexive und unperſönliche zerlegt werden, ſo iſt dabei nicht ein und derſelbe Einteilungsgrund maßgebend geweſen. Derartige Verſehen werden haſſentlich in einer weiteren Auflage des nützlichen Buches verbeſſert. Sütterlin.

Dr. Heinr. Loewe, La France et les Français. Neues franzöſiſches Leſebuch für deutſche Schulen. Unterſtufe. Deſſau-Leipzig 1891, bei Rich. Kahle. 1 M. 60.

Das Loeweſche Leſebuch bringt eine große Anzahl Stücke, die der Herausgeber zum Teil franzöſiſchen Schulbüchern entnommen hat. Wir finden in der proſaiſchen Abteilung eine mannigfaltige Auswahl von kleineren Erzählungen, Lebensbeſchreibungen, geſchichtlichen Darſtellungen und Schilderungen von Ländern, Völkern, ihren Sitten und Einrichtungen, während eine zweite Abteilung hauptſächlich Fabeln in gebundener Sprache enthält. Dieſe Stoffe, die, wie die Überſchrift des Werkes ſchon ſagt, faſt ausſchließlich Frankreichs Land und Bewohner behandeln, laſſen ſich leicht zu Sprechübungen verwerten, zumal da Sprache und Satzbau einfach und auch für weniger Geübte verſtändlich ſind. Wichtig ſind für eine gewiſſe Aneignung des Franzöſiſchen zu mündlichem Gebrauche auch die Geſprächsſtücke, welche die auf der Reiſe an Bahnhöfen, an der Zollgrenze, im Wirtshaus aber zur Orientierung in einer fremden Stadt unentbehrlichſten Redewendungen vorführen. Sütt.

„Sammlung Göſchen.“ Zu den Firmen, welche ganze Serien von Büchern zu Unterrichtszwecken herſtellen, hat ſich neuerdings auch die G. J. Göſchen'ſche Verlagsbuchhandlung in Stuttgart geſellt. Ihre handlichen Schulausgaben deutſcher Klaſſiker, die zu dem billigen Preiſe von 80 Pf. verkauft werden, zeichnen ſich durch gutes Papier und deutlichen Druck aus und werden nur in ſauberem Leinwandband ausgegeben, eine ſehr praktiſche Einrichtung. Aus der Sammlung verzeichnen wir hier kurz folgende Nummern:

1) **Leſſings Nathan der Weiſe** mit Anmerkungen von den Profeſſoren **Deuzel** und **Kraz** in Stuttgart. — Die nicht ſehr zahlreichen Anmerkungen ſtehen unter dem Text. „Allgemeine Bemerkungen“ über Entſtehung, Quellen, Vorfabel und Litteratur in knapper Form folgen am Ende. — Dieſelbe Einrichtung zeigt:

2) **Leſſings Minna von Barnhelm** mit Anmerkungen von **Tumaſchek** in Graz.

3) **Leſſings Philotas** und die **Poeſie des ſiebenjährigen Krieges** in Auswahl und mit Anmerkungen von Prof. **O. Günther.** — Hier ſind eingehende Einleitungen ſowohl zu dem Leſſingſchen Drama, wie zu den zeitgenöſſiſchen Dichtern des genannten Krieges vorangeſchickt. Außer Leſſing ſind in dieſem Teil des Bändchens durch einzelne Gedichte vertreten Gleim, Kleiſt, Ramler, Willamov, Karſch, Lichtwer und Schubart, eine für Unterrichtszwecke ſehr nützliche Zuſammenſtellung.

4) **Nibelungen** und **Kudrun** in Auswahl und Mittelhochdeutſche Grammatik mit kurzem Wörterbuch von Dr. **W. Golther.** — Alles ſehr knapp und darum bei der engbemeſſenen Zeit, welche das Gymnaſium für dieſe Studien hat, ſehr praktiſch. — Außer zehn Aventiuren des Nibelungenliedes iſt auch die Weiterbildung der Siegfriedsſage im XV. Jahrhundert, „der Hürnie Seyfried“ beigegeben, ein willkommener Text auch für Schüleraufſätze.

An dieſe Schulausgaben ſchließt ſich nun in gleicher Ausſtattung und zu gleichem Preiſe eine Reihe von kurzen Leitfäden:

Römiſche Geſchichte von Dr. **Hermann Beuder,** Rektor des Gymnaſiums in Ulm. — Auf 112 Seiten erhalten wir nicht nur eine Überſicht der ganzen römiſchen Geſchichte, ſondern auch noch einen Anhang, enthaltend vier Abſchnitte über römiſche Litteratur, die Stadt Rom, das Wichtigſte aus den Staatsaltertümern und die römiſchen Provinzen, nebſt einer Zeittafel.

Deutſche Mythologie von Dr. **Friedrich Kaufmann.** — Ein anſprechendes kleines Buch, das aber, nach den Ausführungen z. B. von Scherer, richtiger „Skandinaviſche Mythologie“ heißen müßte.

Abriß der deutſchen Grammatik und kurze Geſchichte der deutſchen Sprache von dem bekannten Herausgeber der Zeitſchrift für deutſchen Unterricht Dr. **Otto Lyon.** — In dem kurzen Vorwort, worin der Verfaſſer die ausführlicheren Werke zuſammenſtellt, aus denen hier ein knapper Auszug ohne Begründungen geboten wird, iſt ausdrücklich bemerkt, daß den Kernſchen Reformſchriften die gebührende Rückſicht zu teil geworden. Hartf.

Über andere Teile der Sammlung wird das nächſte Mal berichtet werden.

Verbeſſerung von Verſehen.

Im erſten Heft S. 8 Z. 2 iſt das ſich zu ſtreichen. — S. 9 Z. 17 muß lauten: Dort aben wahnte jener, den. Das den Reim zerſtörende wahnte, den fürwahr war von dem Dichter ſtatt des anderen Verſchluſſes auf dem Krankenlager hereinkarrigiert und von mir ebenfalls in ſeiner Verderblichkeit überſehen worden. — S. 16 in der Mitte: verſtändige Benutzung, nicht anſtändige. — S. 34 Z. 12 von unten in den Carrigendis: Dank dem Setzerteufel iſt der Name des franzöſiſchen Gelehrten noch nicht richtig heraus gekommen. Er heißt Fouillée.

Abgeſchloſſen Mitte Auguſt.

Digitized by Google

Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau.

Fortsetzung des Aufsatzes in Heft I. S. 33.

Das Schwinden sieben böser Mißstände verspricht man sich und Anderen von einer solchen Gestaltung des höheren Schulwesens.

I.

Das vielbeklagte Übel der Überfüllung der gelehrten Berufsarten soll durch Verwirklichung des Planes, wenn nicht aufgehoben, so doch wesentlich gemindert werden. Und in der That, wenn auch nur die letztere Wirkung irgendwie verbürgt werden könnte, wer wollte dann nicht das Projekt in ernstlichste Erwägung ziehen?

Der Gedankengang, der zu solcher Hoffnung führt, ist etwa folgender.

Ein Knabe wird gegenwärtig in unzähligen Fällen einem Gymnasium übergeben, nicht weil man sich entschieden hätte, ihn einen gelehrten Beruf ergreifen zu lassen, sondern entweder weil man an dem Ort keine andere höhere Schule hat, oder weil man noch nicht weiß, was aus dem Knaben werden soll, und das Gymnasium die meisten Wege eröffnet. Wer nun aber einmal den gymnasialen Weg betreten, der harrt, wenn möglich, auf demselben aus, auch wenn sich im Lauf der Jahre deutlichst gezeigt hat, daß er sich für einen gelehrten Beruf nicht eignet. Er ist auch mit dem Schein der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst nicht zufrieden, sondern sucht das Reifezeugnis zu erhalten, sieht in diesem dann den Beweis seiner Tauglichkeit für ein gelehrtes Fach und wendet sich einem Fakultätsstudium zu. — Ganz anders würde sich die Sache gestalten, wenn alle Knaben, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung erhalten sollen, einige Jahre zusammen unterrichtet würden und erst etwa im 12ten Lebensjahr das Latein für einen Teil der Schüler begönne. Bis dahin wäre klar geworden, welches Geistes Kind der Junge sei; einsichtige Lehrer würden, wo keine Geeignetheit für ein gelehrtes Studium hervortritt, abraten, ihn in die lateinische Abteilung zu thun, und die Eltern würden nicht umhin können, dem Ratschag der Lehrer zu folgen. Den Schülern, den Eltern, der Schule wäre geholfen, auch dem Staate: das politisch gefährliche gelehrte Proletariat würde wenig oder keine Rekruten mehr erhalten.

Gegen diese Vorstellungsreihe, die nicht wenige geblendet zu haben scheint, erhebt ruhige Beobachtung der Wirklichkeit alsbald mehrere Einwürfe.

1. Sicher kommt manchmal der Fall vor, daß junge Leute, ohne daß von ihnen oder für sie an einen gelehrten Beruf gedacht wird, in das Gymnasium eintreten und dann dasselbe bis zu Ende durchmachen und ein Universitätsstudium ergreifen. Aber die in vielen Reformschriften hervortretende Anschauung von der zu gelehrten Berufsarten verführenden oder gar zwingenden Gewalt, welche

die Gymnasien auf die einmal Eingetretenen üben sollen, beruht auf merkwürdiger Verkennung des Sachverhalts.

Professor Treutlein, der ebenfalls diese Ansicht in seiner Schrift „Über den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten" vertritt, beschäftigt sich dort zugleich in eingehendster Weise mit der Zuspitzung der Gymnasien, dem allmählichen Schülerabfall in den mittleren und oberen Klassen. Und in der That zeigen die deutschen Gymnasien in der Mehrzahl bezüglich des Schülerbesuchs das Bild einer nicht stark abgestumpften Pyramide. Jedoch in einem Buch, in dem die Gymnasien für die Überfüllung der gelehrten Fächer verantwortlich gemacht werden, muß das Betonen der Zuspitzung befremden: denn sie steht doch offenbar nicht in einem ursächlichen, sondern einem gegensätzlichen Verhältnis zu jener Überfüllung. Nicht weil, sondern obgleich die Gymnasien sich zuspitzen, sind die gelehrten Berufe überfüllt. Und zugleich ist klar: so stark kann der vom Gymnasium auf seine Zöglinge nach der Seite der gelehrten Studien ausgeübte Druck unmöglich sein, sonst würde ein größerer Bruchteil derer, die in Sexta eingetreten, auf die Universität gehen. Ja, man gewinnt angesichts der Gymnasiumspyramiden vielmehr die Überzeugung, daß diese Anstalten eine zurückhaltende, sichtende Kraft in jener Richtung besitzen.[1])

Ferner: auch diejenigen, welche das Zeugnis der Reife zur Ergreifung eines Universitätsstudiums und damit allerdings den Hinweis auf einen gelehrten Beruf erhalten haben, folgen demselben bekanntlich keineswegs alle. Eine aus den Abiturientennotizen der Gymnasialprogramme zu gewinnende Statistik, aus der erhellte, welcher Bruchteil von Gymnasialabiturienten während der letzten Jahrzehnte in den verschiedenen deutschen Staaten sich einem sogenannten gelehrten Beruf[2]) nicht zugewandt hat, wäre von entschiedenem Interesse. Für Baden hat ein jüngerer Kollege, Hr. Lehramtspr. Leiber, die Arbeit auf meine Bitte bezüglich der Jahre 1870—1889 gemacht. Das Resultat ist, daß von denen, die das Gymnasium absolvierten, sich nicht einem gelehrten Beruf widmeten

1870	4 Prozent	1877	4½ Prozent	1884	14½ Prozent
1871	2½ „	1878	6½ „	1885	9½ „
1872	10 „	1879	6 „	1886	14½ „
1873	4½ „	1880	6 „	1887	16½ „
1874	8½ „	1881	6½ „	1888	22 „
1875	9½ „	1882	8 „	1889	22 „
1876	6½ „	1883	11½ „		

Das Anwachsen der Prozentzahlen hat natürlich zum Teil den Grund, daß die gelehrten Berufsarten immer mehr überfüllt wurden. Doch befindet sich unter den gewählten Fächern stets eine ganze Reihe solcher, zu denen man sich nicht lediglich in Ermangelung einer besseren Möglichkeit entschlossen haben kann, sondern

[1]) Über ein Motiv, das manchen, entgegen ursprünglicher Absicht, bewegen soll, im Gymnasium bis zur Maturität auszuharren und dann einen gelehrten Bruf zu ergreifen, wird später noch (unter Nr. IV) gesprochen werden.

[2]) Ich meine die Berufe, zu deren Ausübung das Bestehen einer gymnasialen (oder realgymnasialen) Reifeprüfung und ein mehrjähriges Universitätsstudium erforderlich sind.

zu welchen entschiedene Neigung geführt haben muß, wie aus der folgenden Übersicht erhellt. Ja, man kann sagen, daß sich wahrscheinlich noch mehr Absolventen des Gymnasiums zu manchen dieser Fächer gewandt haben würden, wenn nicht auch sie überfüllt wären[1]).

1884	
Militär	6
Forstwissensch.	8
Post	11
Eisenbahn	7
Hüttenfach	1
Steuerfach (ohne akadem. Vorbildg.)	2
Tierarzneikunst	1
Pharmazie	1
Kaufmannstand	1
Musik	2
	40

von 275 = 14½ %

1885	
Militär	11
Forstwissensch.	1
Post	6
Eisenbahn	1
Bergbau	1
Steuerfach	2
Tierarzneikunst	1
Ingenieurfach	1
Reallehrerfach	1
Malerei	1
	26

von 269 = 9½ %

1886	
Militär	12
(darunter Marine	3)
Forstwissensch.	14
Post	5
Eisenbahn	1
Steuerfach	1
Zahnarzneikunst	2
Pharmazie	2
Architektur	1
Ingenieurfach	1
Maschinenbau	1
Kaufmannstand	2
Buchhandel	2
Landwirtschaft	1
	45

von 308 = 14½ %

1887	
Militär	22
Forstwissensch.	9
Post	11
Eisenbahn	2
Bergfach	1
Architektur	2
Ingenieurfach	3
Technik	1
Maschinenbau	1
Kaufmannstand	2
Reallehrerfach	1
Malerei	1
Theater	1
	57

von 349 = 16½ %

1888	
Militär	22
Forstwissensch.	6
Post	13
Eisenbahn	9
Zahnarzneikunst	1
Architektur	3
Ingenieurfach	7
Technik	3
Maschinenbau	1
Kaufmannstand	2
Bank	1
Landwirtschaft	1
Bierbrauerei	1
Malerei	1
Musik	2
	73

von 331 = 22 %

1889	
Militär	19
Forstwissensch.	15
Post	13
Eisenbahn	8
Bergfach	1
Architektur	5
Ingenieurfach	6
Technik	6
Maschinenbau	2
Kaufmannstand	4
Buchhandel	1
Landwirtschaft	1
Musik	1
Journalistik	1
	83

von 379 = 22 %

[1]) Daß auch nichtgelehrte Berufsarten teilweise stark an Überfüllung leiden und dadurch den Eintritt in sie widerraten, ist eine Thatsache, die häufig bei dem Geschrei über die Verführung der Gymnasiasten zu den gelehrten Fächern gänzlich übersehen wird.

Bemerkenswert erscheint mir noch, daß auch aus den Gymnasien der beiden badischen Universitätsstädte, wo doch den Abiturienten im Allgemeinen das Ergreifen eines gelehrten Studiums noch näher als anderwärts liegt, nicht wenige junge Leute zu nichtgelehrten Berufsarten abgingen. Solche Abiturienten hatte Heidelberg z. B. im Jahr 1886 5 unter 20, 1888 6 unter 24[1]).

2. „Doch, mag das Gymnasium — wird man sagen — die zu gelehrten Studien verführende Gewalt, die ihm zugeschrieben wird, nicht haben: die Einheitsschule mit dreiklassigem lateinlosem Unterbau wird die Zahl der zu einem gelehrten Beruf Übergehenden noch wesentlich vermindern".

Auf welche Weise?

„Die Lehrer werden am Ende der Quarta sicher Klarheit darüber gewonnen haben, ob der Knabe sich zu einem solchen Beruf eignet oder nicht".

Die Reformer unterschätzen gern das Urteil des Lehrers. Hier wird es überschätzt.

Einer der hervorragendsten Naturforscher der Gegenwart, der sich insbesondere auch durch die Weite seines Gesichtskreises und die Mannigfaltigkeit seiner Kenntnisse auszeichnet und auch vielfach auf historischem Gebiete geschriftstellert hat, erzählte mir eines Tages: bei der Promotion nach Tertia sei er einmal durchgefallen. „Mein Vater faßte — fuhr er fort — die Sache von der richtigen Seite an, nämlich von hinten. Meine Mutter aber glaubte mich verkannt, ging zu meinem Klassenlehrer und klagte dem, wie brav und fleißig doch ihr Sohn sei, und wie sie nicht begreife, daß er nicht aufrücken könne. Darauf der Lehrer: Ja, liebe Frau, wenn aber in diesem Grade die Gaben fehlen, da hilft kein Fleiß".

Ich bin weit entfernt, diesen Fall nur für ein vereinzeltes Kuriosum gelten zu lassen. Ich könnte alsbald eine Reihe ähnlicher, die mir bei sonst ganz einsichtigen Kollegen vorkamen, anführen. Auch einer ganzen Anzahl eigener falscher Prognosen erinnere ich mich sehr gut und meine, alle Schulmänner, welche die Entwicklung ihrer Zöglinge verfolgen, insbesondere auch über die Schule hinaus

---

[1]) Auch in dem Verordnungsblatt des Großh. Bad. Oberschulrats sind seit einer Reihe von Jahren Übersichten über die, welche ein Gymnasialreifezeugnis erhielten, und über die von ihnen gewählten Berufsfächer enthalten. Wenn die obigen Angaben zum Teil mit denen des amtlichen Blattes nicht übereinstimmen, so hat dies drei Gründe: 1) es sind in den letzteren nicht immer die berücksichtigt, welche ausnahmsweise um Ostern das Gymnasium verließen; 2) es sind dort zugleich die mitgerechnet, welche geprüft wurden, ohne ihre Studien auf einem Gymnasium absolviert zu haben; 3) der Angabe der Berufsfächer liegen dort die Aussagen der Abiturienten vor dem Examen zu Grunde; nicht selten aber änderen dieselben im ersten oder zweiten Semester ihren Entschluß, und das dann faktisch von ihnen gewählte Fach findet man gewöhnlich in den Schulprogrammen des nächsten Jahres bezeichnet, deren Mitteilungen der obigen Übersicht zu Grunde liegen.

Die übrigens recht brauchbare Arbeit von Dr. Deurer „Die Studienergebnisse in den Großh Bad. Gymnasien" (Heidelberg, Carl Winter. 1891) berührt die Berufswahl der Gymnasialabsolventen nur an einer Stelle und macht da Angaben, die mir unverständlich sind. S. 21 f., wo die Zahlen der badischen Abiturienten mitgeteilt werden, die von 1875—80 in die Sexta eingetreten waren, finden sich zwei Anmerkungen, aus denen hervorgeht, daß der Verfasser meint: nur 4 der in jenen Jahren eingetretenen und nach neun Jahren mit dem Reifezeugnis entlassenen Gymnasiasten hätten einen Beruf gewählt, der keine akademische Bildung erfordert.

Digitized by Google

verfolgen, werden bei wachsender Erfahrung zugleich an Vorsicht im Prophezeien wachsen und nicht bloß denjenigen Eltern mit Schweigen antworten, welche bereits im Laufe des ersten Semesters sich das Urteil des Klassenlehrers oder Direktors darüber zu holen kommen, was wohl aus dem Joseph werden wird.

Allerdings giebt es Knaben von so zweifelloser, hochgradiger Unbegobtheit, daß man von ihnen schon ziemlich früh weiß, sie werden das Ziel des Gymnasiums nicht erreichen. Nun, diese kommen hier nicht in Betracht: denn sie vermehren die Frequenz der gelehrten Berufsklassen einst sicher nicht. Über Quartaner aber, welche uns nach ihren bisherigen Leistungen als ziemlich schwach begabt erscheinen, würde ich ablehnen, das Urteil zu fällen, daß sie zu einem gelehrten Berufe entschieden ungeeignet seien. Denn auch hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit können bei jungen Leuten recht oft während ihrer Gymnasialzeit starke Wandelungen beobachtet werden, insbesondere nach Abschluß ihrer Entwicklung zur Pubertät; und nicht bloß die Fälle sind häufig, daß ein Knabe die ersten vier, fünf, sechs Jahre unter den Kameraden hervorragt und wohlbegabt erscheint, hernach aber versagt; sondern auch das kommt, Gott sei Dank, öfter vor, daß ein Schüler, welcher in den unteren und mittleren Klassen alle Mühe hatte, Schritt zu halten, nach Abschluß der Entwicklungsperiode zu den Bessern gehört.

Noch skeptischer, negativer aber muß ich mich der Hoffnung gegenüber verhalten, daß, wie es in der Abhandlung eines schulmännischen Reformers heißt, den Vorstellungen der Lehrer, welche (auf Grund von Erfahrungen in der Quarta) abraten würden, den Sohn für einen wissenschaftlichen Beruf zu bestimmen, kein Vater sein Ohr verschließen würde. Kein Vater! Die Äußerung wäre schier unbegreiflich im Munde eines Schulmannes, wenn man sich nicht daran gewöhnt hätte, daß bei dem Steuern auf ein bestimmtes Reformziel auch Schulmännern Äußerungen entschlüpfen, die der Erfahrung ins Gesicht schlagen. Die Ansichten der Eltern und der Lehrer weichen bekanntlich oft und stark von einander ab, nirgends aber öfter und stärker als bezüglich der Begabung der Söhne, weil Mangel an solcher viele Väter und Mütter am tiefsten schmerzt, weil die meisten lieber hören, daß der Sohn faul, als daß er unbegabt sei. Wenn man in einem Gespräch mit Eltern über Unfleiß des Sohnes klagt und auf Widerspruch stößt, so wende man nur einmal die Sache so, daß man erklärt: dann müsse wohl der Grund der geringen Erfolge in schwacher Begabung liegen. Nicht selten wird man dann ein Besinnen und Selbstverbessern erleben: „Nun allerdings regelmäßig fleißig ist Karl nicht; manchmal läßt er sich sehr gehen" u. s. w. Es scheint fast, als ob manche Eltern glaubten, zwar nicht für den Unfleiß, wohl aber für Unbegabtheit ihrer Kinder verantwortlich zu sein.

Ferner muß es als ein grober Irrtum bezeichnet werden, wenn Jemand meint, die Begabung eines jungen Menschen bilde bei der Wahl des Standes durch seine Eltern oder ihn stets das vornehmste Moment. Nein, häufig wird sie dabei in letzter Linie berücksichtigt. Der Sohn eines Studierten würde sich manchmal in demselben Grade besonders für ein Handwerk eignen, wie häufig ein Handwerkersjohn für ein gelehrtes Studium geeignet ist; ja es könnte

Digitized by Google

einem der Gedanke kommen, daß vielleicht — die Familie mit Äckern, die gelehrte und die nicht gelehrte Berufsgattung mit verschiedenen Feldfrüchten verglichen — Fruchtwechselwirtschaft auch auf diesem Gebiete für das gemeine Wohl das Ersprießlichste wäre. Doch ein Versuch, das Thaersche Prinzip bei der Berufswahl durchzuführen, würde sicher scheitern, weil zwar Handwerker und Handeltreibende wohl meist einen studierten Sohn für etwas Prächtiges halten, aber studierte Väter einen Sohn mit der Nadel oder hinter der Hobelbank (so lange er wenigstens in Europa lebt) für etwas sehr Fatales, einen hinter dem Ladentisch zum mindesten für etwas nicht Erfreuliches, und weil die Jungen entsprechend den Alten denken und zudem bei Vergleichung von Studenten- und Lehrlingsleben finden, das erstere sei weit vorzuziehen. Vornehmlich in solchen Anschauungen und Strebungen, in der Neigung, auf ein für höher gehaltenes Niveau hinaufzusteigen, der Abneigung, auf ein vermeintlich niedrigeres herunterzugehen, wurzelt bei uns die Überfüllung der gelehrten Berufsarten; und jene Anschauungen würden weder verändert werden, noch weniger wirken, wenn der Lateinunterricht in Untertertia statt in Sexta begönne und wenn die drei untersten Klassen alle über die Volksschulbildung Hinausstrebenden umfaßten.

Doch halt, ein Mittel wird noch genannt, das bei Einrichtung der Einheitsschule anzuwenden und wirksam sein würde, um die Menge der den gelehrten Berufsklassen Zuströmenden zu vermindern: das diktatorische Machtwort der Lehrerkonferenz bei den Versetzungen. Durch dieses soll, wenn das Abraten der einsichtigen Lehrer nicht hilft, jeder Schüler zurückgehalten werden, der nicht „vollwertig" ist. „Eine Ausmerzung unpassender Elemente kann sich dann leicht vollziehen und muß unnachsichtlich stattfinden."

Mit diesen Worten bezeichnet Treutlein das bisherige Promotionsverfahren als ein zu mildes, leiht ihm aber zugleich eine Entschuldigung: erst bei veränderter Organisation werde die gehörige Strenge walten können.

Uns scheint zunächst ein allgemeines Urteil über den in Deutschland herrschenden Grad der Schärfe bei Versetzungen durchaus nicht zulässig. Selbst die Verordnungen zeigen in dieser Beziehung starke Verschiedenheiten innerhalb unseres Vaterlandes: so wird in einigen deutschen Staaten schon nicht promoviert, wenn Jemand in einem wissenschaftlichen Fache entschieden nicht genügt; in anderen dagegen wird noch bei ungenügenden Leistungen in mehreren derartigen Fächern Versetzung zugelassen. Noch ungleichartiger ist die Praxis, und zwar auch innerhalb desselben Staates, derselben Provinz; ja, sogar davon giebt es wohl nicht wenige Beispiele, daß an derselben Anstalt in keineswegs sehr von einander entfernten Zeiten recht verschiedenes Verfahren beobachtet worden ist[1]).

Doch, wie dem auch sein möge, eins ist sicher: es würde nicht etwa bei der Einheitsschulorganisation eine Strenge in dieser Richtung eintreten, welche

[1]) Übrigens auch in fremden Ländern sind solche Verschiedenheiten zu finden, z. B. in einem benachbarten Großstaat.

in die oberen Klaſſen der gymnaſialen Abteilung ſtets nur eine Ausleſe „vollwertiger“ Schüler, keine Mittelmäßigleiten oder ſchwache Lichter gelangen ließe, — es würde nicht ein Zuſtand geſchaffen werden, welcher zu dem von Treutlein gethanen Ausſpruch ſtimmte: „Andere als begabte und fleißige Schüler haben kein Recht auf die Oberklaſſen von ſog. Gelehrtenſchulen.“ Wie leicht doch Menſchen, welche viel Kritik an der Gegenwart üben, dieſe Fähigkeit vollkommen verläßt, wenn es ſich um Zukunftspläne handelt. Alſo das wird für möglich gehalten, daß ein Schüler (ſagen wir beiſpielsweiſe: der Sohn eines höheren Staatsbeamten, der dringend wünſcht, daß ſein Sohn ſtudiere) — daß dieſer Schüler durch Entſcheidung der Lehrerkonferenz, auch wenn er noch das Hinlängliche geleiſtet hätte, trotzdem in die gymnaſiale Abteilung der Einheitsſchule nicht aufgenommen würde oder in ihr nicht aufrückte, deswegen weil ſein Wiſſen und Können eben nur hinreicht, weil er nicht vollwertig iſt, weil ihm Fleiß und Begabung nicht nachgerühmt werden können? Pädagogiſches Wolkenkuckucksheim!

3. So läßt Überlegung die Hoffnung zerrinnen, welche man auf die Einheitsſchule als Damm gegen die Überflutung der gelehrten Berufsarten ſetzt. Doch nicht bloß Erwägung, auch Erfahrung ſpricht ſolches Urteil.

Eine der bei uns vorgeſchlagenen Einheitsſchuleinrichtung entſprechende findet ſich in den ſkandinaviſchen Staaten ſeit längerer Zeit. Es lag nahe, ſich zu unterrichten, inwiefern nun dort der Damm ſeine Dienſte gethan hat. Anfragen dieſes Inhalts, die ich an nordiſche Bekannte richtete, wurden mit Verwunderung aufgenommen.

Ein Profeſſor der Univerſität Kriſtiania, der vor wenigen Jahren Unterrichtsminiſter war, Herr Schjött, ſchrieb mir Folgendes: „Die Überfüllung der akademiſchen Berufsarten iſt bei uns, wie anderswo, ein drückendes Übel. Philologiſche Kandidaten von zehn Jahren harren noch einer Anſtellung, unſere jungen Ärzte gehen haufenweiſe nach Amerika, und in den anderen Branchen geht es ebenſo.“

Ein Dozent der Philoſophie und Pädagogik an einer ſchwediſchen Univerſität erzählte mir, daß der juriſtiſche und mediziniſche Beruf und das höhere Lehrfach gleicherweiſe in Schweden furchtbar überſetzt ſeien. Im Winter 1889/90 hätten ſich z. B. zwei Juriſten, die ihre Prüfungen mit Erfolg gemacht, wegen Überfüllung der Laufbahn zum niederen Polizeidienſt gemeldet. Das Warten der Kandidaten für Stellen an den höheren Schulen hat dort wiederholt bitterſte Klagen hervorgerufen. Wie ſtark die Überſetztheit des mediziniſchen Berufs in Schweden iſt, geht hervor aus einer Abhandlung, welche ſich in dem Jahrgang 1890/91 der Upsala läkareförenings förhandlingar findet und den Titel trägt: „Über das Anwachſen des Standes der Ärzte in Schweden während der letzten dreißig Jahre und die vermutliche Vermehrung desſelben in der nächſten Zukunft.“ Daraus erhellt unter anderem, daß die Zahl der dortigen Ärzte jetzt beinahe noch einmal ſo groß iſt, wie vor 30 Jahren, wogegen die Bevölkerung noch nicht um ein volles Viertel des damaligen Beſtandes gewachſen iſt.

Digitized by Google

Doch es ſchien gut, genau die Frequenzzahlen der Hochſchulen von Upſala, Lund, Stockholm, Kriſtiania und Kopenhagen für eine Reihe von Jahren nach der Einführung der gegenwärtigen Unterrichtsorganiſation zu kennen.

Sie wurden mir verſchafft durch die Güte des Herrn Univerſitätsſekretärs E. Gyllenſvard in Upſala, des Amanuenſis am Karolin. med. Inſtitut in Stockholm, Herrn Yngve Sahlin, des Herrn Prof. Schjött in Kriſtiania und des Herrn Profeſſor Uſſing in Kopenhagen.

Zu der zunächſt folgenden, Schweden betreffenden Tabelle bemerke ich: die hier unter Lund und Upſala angegebenen Zahlen ſind durchweg höher als die in den betr. Semeſterkatalogen dieſer Univerſitäten ſtehenden. Dieſe Kataloge werden nämlich Anfang Oktober und Mitte Februar ausgegeben (das Frühjahrsſemeſter reicht vom 15. Januar bis 30. Mai, das Herbſtſemeſter vom 1. September bis 15. Dezember), aber nach Veröffentlichung des Verzeichniſſes meldet ſich immer noch eine ziemliche Anzahl von Studenten, die dann in dem Katalog des nächſten Semeſters beſonders genannt werden. — Die Jahre ſind gewählt mit Rückſicht darauf, daß die Einführung der eigentlichen Einheitsſchulorganiſation in Schweden (mit dem Beginn des Lateinunterrichts in der unſerer Tertia entſprechenden Klaſſe und mit dem Anfang des Griechiſchen in Unterſekunda) ins Jahr 1873 fällt, und daß etwaige Wirkungen dieſer Änderung auf die Zahl der Studierenden ſich zuerſt im Jahre 1882 zeigen konnten.[1])

	Frühjahrsſemeſter.				Herbſtſemeſter.			
Jahr	Upſala	Lund	Stock-holm	Su.	Upſala	Lund	Stock-holm	Su.
1881	1440	711	226	2377	1587	779	212	2578
1882	1525	748	259	2532	1647	819	234	2700
1883	1588	811	272	2671	1721	840	259	2820
1884	1656	823	296	2775	1785	841	251	2877
1885	1772	829	283	2884	1883	870	276	3029
1886	1835	859	295	2989	1928	889	286	3103
1887	1820	840	369	3029	1822	907	352	3081
1888	1753	886	382	3021	1816	931	383	3130

Von 1889 ſtehen mir nicht mehr vollſtändige Angaben zu Gebote, doch will ich mitteilen, daß ſich in Upſala die Zahl der Studenten im Frühjahrsſemeſter wieder auf 1802 hob.

In der Tabelle über die norwegiſche Univerſität habe ich die Anzahl der Studenten, die von den dortigen Realgymnaſien (Oberrealſchulen) auf die Hoch-

[1]) In den Mitteilungen, die ich über das ſtarke Steigen der Zahl der ſchwediſchen Studierenden ſeit 1882 in der Berliner Konferenz machte, heißt es S. 80 Z. 10 des ſtenographiſchen Protokolls „Da hatte Upſala“ ſtatt „Da hatten Upſala und Lund“.

ſchule abgegangen ſind, beſonders angegeben: vgl. über die Zulaſſung der norwegiſchen Realgymnaſiaſten zu Univerſitätsſtudien Öſtbye im vorigen Heft unſerer Zeitſchrift S. 87. — In Norwegen iſt die Einheitsſchulorganiſation durch das Geſetz vom 17. Juni 1869 verordnet. Eine Wirkung derſelben auf die Frequenz der Univerſität konnte ſich zuerſt 1879 zeigen.

	von Gymnaſien	von Realgymnaſien	Su.
1878	66	16	82
1879	85	30	115
1880	111	59	170
1881	165	82	247
1882	176	85	261
1883	227	115	342
1884	248	118	366
1885	270	99	369
1886	265	112	377
1887	262	103	365

In Dänemark wurde die Organiſation des höheren Unterrichts, wonach das Lateiniſche in Untertertia, das Griechiſche in Unterſekunda beginnt, durch eine Verordnung vom 13. Mai 1850 zu einer allgemeinen gemacht. Ein Geſetz vom 1. April 1871 ergänzte dann ſpäter dieſe Einrichtung durch eine für die beiden letzten Jahreskurſe eintretende Biſurkation, durch welche den däniſchen Primanern das Erreichen des Ziels weſentlich erleichtert wurde: die eine Abteilung empfängt ſeitdem gar keinen mathematiſchen, die andere keinen lateiniſchen und griechiſchen Unterricht mehr; aus beiden aber geht man auf die Univerſität über. Eine Wirkung des erſteren Geſetzes auf die Zahl der Studierenden konnte eintreten von 1860 ab, ein derartiger Einfluß der zweiten Änderung ſchon von 1874 ab. Die Zahlen der Studierenden in Kopenhagen lauten aber von 1859 bis 1867: 150, 165, 170, 203, 203, 211, 235, 233, 234; und von 1873 bis 1888: 149, 151, 149, 168, 195, 179, 213, 188, 229, 305, 311, 352, 356, 414, 389, 403. In dem letztgenannten Jahre und 1886 betrug die Zahl der däniſchen Studenten mehr als 5mal ſo viel, wie im Jahre 1850, wo es 80 waren.

Aus dem Vorſtehenden ergiebt ſich zunächſt mit voller Sicherheit, daß die Einheitsſchulorganiſation mit der bezeichneten Hinausſchiebung des lateiniſchen und griechiſchen Unterrichts in drei Ländern der übermäßigen Vermehrung der Studierenden durchaus keinen Damm entgegengeſetzt hat[1]), und zwar in drei Ländern, welche trotz der Stammverwandtſchaft der Bewohner in mannigfacher, beſonders in ſozialer Beziehung erhebliche Verſchiedenheiten zeigen. Wer nun be-

[1]) Wenn das Steigen der Zahlen in den letzten Jahren nach dem Erreichen einer ganz unmäßigen Höhe etwas nachgelaſſen oder auch einmal gegen das Vorjahr eine Abnahme eingetreten iſt, ſo wird das unzweifelhaft dem immer deutlicheren Hervortreten des durch die Überfüllung veranlaßten Notſtandes zuzuſchreiben ſein.

haupten will, wie es die Patrone der Einheitsschule in Deutschland thun, daß bei uns von der gleichen Organisation eine günstige Wirkung in der bezeichneten Richtung erwartet werden könne, der ist dazu doch nur dann berechtigt, wenn er nachweist, daß gewisse Verhältnisse in Deutschland, die sich in keinem der drei nordischen Reiche finden, einen günstigeren Effekt wahrscheinlich machen. Professor Paulsen erklärte einfach auf der Dezemberkonferenz (Prot. S. 287 f.): „Wir dürfen nicht ohne Weiteres von Dänemark, Schweden, Norwegen auf unsere eigenen Verhältnisse schließen. Dort liegen die Dinge gänzlich anders. Bei uns würde mit jener Maßregel [des Aufschiebens des lateinischen Unterrichts] der Zudrang zu den gelehrten Studien und zu den gelehrten Berufen nachlassen, davon bin ich überzeugt!" Haben solche Allgemeinheiten bei aller Überzeugtheit des Redenden, auch wenn der Redende Paulsen ist, irgend welchen Wert? Nun hat aber ein anderes Mitglied der Konferenz einen Unterschied zwischen Deutschland und Skandinavien ausfindig gemacht, der zeigen soll, daß man von dem letzteren nicht auf das erstere schließen darf. Herr Geh. Oberregierungsrat Thiel bemerkte (Prot. S. 113), daß bei uns das Gymnasium von einer großen Zahl der Schüler wegen der bequemen Gelegenheit, zur Einjährigkeitsberechtigung zu gelangen, besucht werde, „eine Einrichtung, die, nebenbeigesagt, wir nur allein besitzen und die hinreicht, um alle Vergleiche mit den Verhältnissen in Norwegen und Schweden hinfällig zu machen." In der That? Aber die Einrichtung ist, wie Geh. Rat Thiel selbst im Folgenden ausführt, dem Zudrang zu den gelehrten Berufsarten in unheilvoller Weise förderlich, nicht hinderlich. Er hätte also die Meinung: „Während Skandinavien ohne diese militärische Institution durch die Einheitsschule über den genannten Zudrang nicht Herr werden kann, werden wir es mit der Institution durch dasselbe Mittel vermögen?" Nein, entschieden noch weniger, entgegnet die schlichte Logik.

Doch man hat meines Erachtens noch einen Schritt weiter zu gehen und die Einheitsschule nicht bloß als kein Heilmittel gegen die Überfüllung der gelehrten Berufe anzusehen, sondern als etwas, das die Krankheit zu steigern geeignet ist.[1]) Und gar Mancher im Norden denkt wie wir. Prof. Schjött schrieb mir: „Es ist eine hier allgemein verbreitete Meinung, daß die Einheitsschule das Übel vermehrt hat, weil diejenigen Schüler, welche die Mittelschule durchgemacht, dadurch angeleitet werden, auch das Gymnasium zu besuchen." Ferner hat der Abteilungschef für das höhere Unterrichtswesen im norwegischen Kultusministerium, Herr Dr. Knudsen, auf eine Anfrage des Herrn Klinghardt folgende Antwort gegeben, die in der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen" 1891 Nr. 3 S. 69 mitgeteilt ist: „Allerdings hat die bestehende Schulordnung sicher zur Steigerung der Studentenzahl teilweise mit beigetragen. Wir haben eine Menge Mittelschulen (VI—II B) im Lande, und, wer dort einmal das Abgangsexamen abgelegt hat, findet es dann meist ziemlich leicht, auch noch das

[1]) „die Ursache einer stärkeren Überfüllung sein kann" hatte ich laut dem Protokoll in der Dezemberkonferenz gesagt. Wer das versteht in dem Sinne von „die einzige Ursache der Überfüllung ist", kann noch nicht die einfachsten Worte interpretieren.

Digitized by Google

Gymnasium (II A — I A) durchzumachen; sicherlich haben aber auch noch andere Umstände mitgewirkt." Ebenso leugnet die norwegische Unterrichtskommission, deren Bericht vor Kurzem veröffentlicht ist, die Mitschuld der Einheitsschule an der Überfüllung der gelehrten Berufe keineswegs und bezweifelt nur, daß die Einheitsschule allein und in erster Linie die Schuld trägt. „Es dürfte doch zweifelhaft sein", — heißt es dort S. 10 — „ob an diesem Zustand [dem Zudrang zu den gelehrten Berufsarten] einzig oder vornehmlich die Schulorganisation schuld ist .... Es ist der Schluß erlaubt, daß bei einseitiger Wahl der Lebensstellung auch andere Momente, wie mangelnde Gelegenheit zu anderweitiger fachmäßiger Ausbildung, Schwankungen in den wirtschaftlichen Verhältnissen eines Landes u. s. w. in Betracht kommen." [1]) Nun, für unsere Betrachtung genügt vollkommen, daß die Mitschuld der Schulorganisation anerkannt wird. Sie ist ebenso in Schweden und Dänemark anzuerkennen, und aus allen drei Ländern tönt uns der Warnungsruf: Nehmt nicht zu Anderem, was bei euch die Überfüllung der gelehrten Berufsarten hervorgerufen hat, noch die Einheitsschule hinzu, damit ihr nicht aus dem Regen in die Traufe kommt!

Und auch die Erfahrungen, die in einem vierten Lande mit Schulen gemacht sind, in denen das Latein erst mehrere Jahre später als bei uns begonnen wird, lassen solche Unterrichtsgestaltung keineswegs als geeignet erscheinen, um der Überfüllung der gelehrten Berufe zu steuern.

Ich habe in dem obigen Zitat aus dem Bericht der norwegischen Unterrichtskommission einige Worte ausgelassen. In diesen wird auf die Schweiz hingewiesen, als ein Land, wo eine organische Verbindung der Schulen durchgeführt sei [2]) und infolge dessen keine Klagen über Zudrang zu den gelehrten Berufsarten vernommen würden. Da nun in der Schweiz der lat. Unterricht meist erst nach zurückgelegtem 11ten oder 12ten Jahre begonnen wird, so bin ich überzeugt, daß unsere Einheitsschulschwärmer jene Nachricht jubelnd empfangen und rufen werden: „Seht, dort ist man durch die Einheitsschulorganisation das Übel losgeworden; nur noch die organische Verbindung der Schulen ist herzustellen: dann haben wir den gewünschten Erfolg!"

Doch auch diese Idee muß ich zerstören, und zwar weil die Meinung, man höre in der Schweiz keine Klagen der bezeichneten Art, ebenso illusorisch ist, wie die Vorstellung von einer dort durchgeführten organischen Verbindung der Schulen.

Da ich ein gutes Stück meines Lebens in der Schweiz zugebracht und die Schuleinrichtungen in mehreren Kantonen ziemlich genau kennen gelernt habe, so glaubte ich mich zuerst auf Grund eigener Erfahrung hinlänglich befähigt, jene Anschauungen zurückzuweisen. Doch ersuchte ich dann auch schweizerische Bekannte

---

[1]) Da jedenfalls einige Leser dieser Zeitschrift dänisch verstehen, so füge ich die Worte des Originals bei: Det tör dog vaere tvivlsomt, om dette forhold *alene eller fornemmelig* skyldes skoleorganisationen .... Det er da tilladt at slutte, at der ved et ensidigt valg af livsstilling *ogsaa* kommer *andre* momenter i betragtning, som mangel paa adgang til anden fagmaessig uddannelse, svingninger i et lands ökonomiske udvikling m. m. Die ausgelassenen Worte werden im Folgenden zitiert und besprochen werden.

[2]) hvor en organisk forbindelse mellem skolerne er gjennemfört.

um ihr Urteil. Aus den mir zugegangenen Meinungsäußerungen und Mitteilungen genügt hier Folgendes:

Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten iſt auch in der deutſchen Schweiz ein Übelſtand, mit dem die Preſſe ſich wiederholt beſchäftigt hat und der auch von Pädagogen beſprochen iſt. Vor 18 Jahren klagte bereits ein hervorragender Schulmann des Kantons Zürich in einer Lehrerverſammlung über das gelehrte Proletariat und ſchlug Abhilfemaßregeln vor. — Am ſtärkſten iſt die Überfüllung bei den Medizinern bemerkbar. „Man muß nur ſehen" — ſchreibt mir einer meiner Gewährsmänner — „wie viel halb oder ganz unbeſchäftigte junge Ärzte in den Städten niedergelaſſen ſind, und wie viele andere ſich um die Praxis in den reicheren Dörfern ſtreiten, wie viele endlich darnach ſtreben, im Sommer eine Kurpraxis zu erhaſchen. Man hat, um den Strom einzudämmen, die mediziniſchen Staatsexamina erſchwert, aber ganz vergeblich." „In Zürich, das noch nicht 100,000 Einwohner hat," — ſchreibt mir ein anderer — „giebt es über 100 Ärzte und in den Dörfern rings um den Züricher See ſitzen ſie auch ſchon zu dicht." In einer anderen Kantonshauptſtadt von etwa 6000 Einwohnern befinden ſich 8, einige faſt ohne Beſchäftigung. — Aber auch in den anderen gelehrten Berufsarten zeigt ſich Überfülle. „An proteſtantiſchen Theologen war in den ſiebziger Jahren Mangel. Heute melden ſich zu den Prüfungen des Konkordats (zu dem die reformierten deutſchen Kantonen außer Bern und Graubünden gehören) viel mehr Kandidaten, als notwendig ſind." — Mit der Maſſe derer, welche eine gerichtliche oder adminiſtrative Thätigkeit ſuchen, kann man deswegen hier nicht argumentieren, weil akademiſche juriſtiſche Studien in der Schweiz weder Bedingung zu einer richterlichen Stellung noch zu einem Amt in der Staatsverwaltung, noch auch in allen Kantonen zur Betreibung der Advokatur ſind. — Sehr bedeutſam aber erſcheint der übermäßige Zudrang zu Lehrämtern, für welche akademiſche Bildung erforderlich iſt. Wo ein Poſten an einem Gymnaſium, einer Induſtrieſchule u. ſ. w. frei wird, da iſt die Zahl der Meldungen oft unglaublich groß. Die Stelle eines Mathematikers an der Aarauer Kantonsſchule hatte vor einigen Jahren nicht weniger als 37 Bewerber, die eines philologiſchen Lehrers an derſelben Anſtalt vor einigen Monaten doch auch 19.

Kurz, die Zuſtände der Schweiz als Beweis dafür anzuführen, daß Hinausſchiebung des klaſſiſchen und längere Ausdehnung des gemeinſamen Unterrichts doch dazu helfen können, die gelehrten Berufsarten vor Überfüllung zu bewahren, — das wäre ein gründlicher Fehlgriff, und um ſo mehr, als gewiſſe Umſtände, die bei uns zweifellos die vornehmſten Urſachen der Überfüllung ſind, in der Schweiz fehlen. Denn weder genießen dort die gelehrten Berufsarten eine ſo hohe Schätzung gegenüber anderen, noch iſt die Lage eines Geiſtlichen, Lehrers eine ſo geſicherte wie bei uns: die periodiſche Wiederwahl bringt doch manchen von ſeinem Poſten, und irgendwie zureichende Penſionen werden in den wenigſten Fällen gezahlt. Wenn nun trotzdem auch bei den Eidgenoſſen vielfach übermäßiger Zudrang zu den gelehrten Berufsarten zu finden iſt, ſo liegt der Schluß ſehr nahe, daß Schuleinrichtungen und insbeſondere die Einrichtung, welche in den ſkandinavi-

Digitized by Google

ſchen Ländern die Überfüllung mitveranlaßt, auch in der Schweiz wenigſtens einen Teil der Schuld tragen.

„Die organiſche Verbindung der Schulen“ aber, welche nach Anſchauung der norwegiſchen Unterrichtskommiſſion die Überfüllung der gelehrten Berufe in der Schweiz verhindern ſoll, iſt, wie ſchon bemerkt, ebenſo eine Täuſchung, wie die ihr zugeſchriebene Folge. Auch darüber noch einige Worte, obgleich die Erörterung dieſes Punktes nach dem Vorſtehenden für die Entſcheidung der von uns behandelten Frage keine Bedeutung mehr hat.

Nehmen wir zwei Kantone, welche bei der Entwicklung des ſchweizeriſchen Unterrichtsweſens immer mit in der vorderſten Reihe ſtanden.

In Zürich treten die Schüler nach ſechsjährigem Beſuch der Primarſchule im 12ten Lebensjahr in die unterſte Klaſſe des Gymnaſiums, „erweiſen ſich hier aber — ſo urteilt ein langjähriger Lehrer der Anſtalt[1]) — meiſt nur wenig genügend vorbereitet für den fremdſprachlichen Unterricht, einmal weil man (vielleicht nicht mit Unrecht) ſprachliche Übung für etwas hält, das mehr als grammatiſche Kenntniſſe innerhalb der Aufgabe des Primarunterrichtes liegt, ſodann weil gar manche Lehrer ungern Grammatik treiben.“ Ein noch auffälligeres Beiſpiel für das Nichtvorhandenſein der ſog. organiſchen Verbindung zwiſchen zwei Schulſtufen bietet — nach Mitteilung desſelben Herrn — das Verhältnis der Zürcheriſchen Sekundarſchule zu der an ihre zweite Klaſſe anſchließenden Induſtrieſchule (Realabteilung der Kantonsſchule). „Allerdings beſteht der Zweck der Sekundarſchule nach dem Wortlaut des Geſetzes darin, das in der Primarſchule Erlernte zu befeſtigen, innerhalb der Stufe der Volksſchule weiter zu entwickeln und dadurch zugleich auch den Übertritt einzelner Schüler in höhere Lehranſtalten zu ermöglichen. In Wirklichkeit aber läßt die Vorbereitung auf die Induſtrieſchule viel zu wünſchen übrig, und zwar nicht bloß im Deutſchen und Franzöſiſchen, ſondern auch in der Mathematik und den Realien, ſo daß die Lehrerſchaft und die Aufſichtsbehörde der Induſtrieſchule, ſowie der eidgenöſſiſche Schulrat im Namen des Polytechnikums jede Gelegenheit ergriffen, die Herſtellung oder, richtiger geſagt, die Wiederherſtellung des im Jahr 1867 aufgehobenen Unterbaus der Induſtrieſchule zu verlangen. Den Klagen über mangelhafte Vorbereitung der in die Induſtrieſchulen übertretenden Sekundarſchüler hielt man von der andern Seite ſtets entgegen, daß die Zahl derſelben im Verhältnis zur Geſamtzahl der Sekundarſchüler ſo klein ſei, daß man unmöglich auf ihre beſonderen Bedürfniſſe Rückſicht nehmen könne.“ Paßt dafür der Ausdruck „organiſche Verbindung der Schulen“?

Im Aargau treten die Schüler nach zurückgelegtem 15ten Lebensjahr in die aus vier einjährigen Klaſſen beſtehende gymnaſiale Abteilung der Kantonsſchule ein. Die elementaren lateiniſchen Kenntniſſe haben ſie ſich zum größten Teil während dreier Jahre in fakultativem Unterricht an einer der zahlreichen, über den ganzen Kanton verſtreuten Bezirksſchulen angeeignet, in gleicher Weiſe ebenda während ei-

[1]) der ſich zugleich mehrere Jahre mit dem geſamten Unterrichtsweſen des Kantons amtlich zu beſchäftigen hatte.

nes Jahres die Elemente des Griechiſchen. So tüchtig nun auch häufig die Lehrer in dieſen Bezirksſchulen ſind, ſo war doch die Vorbereitung der in die Kantonsſchule eintretenden Schüler beſonders in den klaſſiſchen Sprachen oft eine ſehr verſchiedenartige und man errichtete deswegen im Jahre 1866 ein zweiklaſſiges Progymnaſium in Aarau, um durch dieſes neben den ungleichartigen aus den Bezirksſchulen kommenden Elementen einen Stamm gleichartig vorbereiteter Schüler für das Gymnaſium zu gewinnen. Und doch war und iſt die Mühe, die verſchiedenen Schüler in der erſten Gymnaſialklaſſe zu einem einigermaßen einheitlichen Ganzen zu verſchmelzen, eine ſehr große. Ich bin nun weit entfernt, leugnen zu wollen, daß es in mehr als einem Betracht ein entſchiedener Vorteil war und iſt, wenn auch Eltern, die in ganz kleinen Orten wohnen, gleichwohl Söhne, welche ſtudieren ſollen, bis zum 15ten Jahre zu Hauſe behalten können; ich ſpreche ferner bei meiner warmen Anhänglichkeit an die Schweiz ungern etwas ungünſtig Lautendes über eine der dortigen Inſtitutionen aus und freue mich aufrichtig, wenn Nichtſchweizer mit Anerkennung von der Schweiz reden. Indes gegen das Lob einer organiſchen Verbindung der verſchiedenen Schulſtufen muß ich doch nach den aargauiſchen Erfahrungen, ebenſo wie nach den Zürcheriſchen Mitteilungen, Einſprache erheben.

4. Summa summarum: wir würden mit der Einheitsſchulorganiſation die Überſchwemmung der gelehrten Berufsarten nur noch beträchtlich ſteigern, und wenn die Flut von ſelbſt beginnen ſollte ſich zu verlaufen (wozu Anzeichen vorliegen) oder durch äußere Mittel, z. B. Erhöhung der Anforderungen, eingedämmt werden könnte, ſo würde ſie bei Einführung der Einheitsſchule von Neuem erheblich wachſen.

Man kann ſich auch ſehr wohl im Einzelnen vorſtellen, wie das geſchehen würde.

Wird an Stelle eines Gymnaſiums und einer lateinloſen Realanſtalt eine Einheitsſchule eingerichtet, ſo treten in dieſe doch alle ein, die nach einer über den Volksſchulunterricht hinausgehenden Bildung ſtreben, auch die, welche ſich bis dahin in die Realſchule aufnehmen ließen; und drei Jahre ſind alle bei einander. Am Ende der Quarta gehts an die Scheidung der Promovierten. Da werden erſtens alle die, welche ihre Söhne gern ſtudieren laſſen oder ihnen „alle Wege offen halten“ möchten, alſo die Eltern, welche heute ihre Knaben in die Sexta eines Gymnaſiums ſchicken, ſie nun in die lateiniſche Untertertia ſchicken. Gegenüber denen, welche meinen: nach den drei Jahren würden ſich die Geiſter ſo geſchieden haben, daß die Lehrer ganz klar zu ſehen vermöchten, wer für ein gelehrtes Studium paßt oder nicht, und die Lehrer würden auch die Eltern ſtets von der Richtigkeit ihres Urteils überzeugen können, — gegenüber jener Meinung ſei hier noch dies bemerkt. Heutzutage haben die Lehrer einer Gymnaſialquarta zwar auch ſchon bei der Mehrzahl der Schüler kein ſicheres Urteil in der bezeichneten Frage und keineswegs den vorausgeſetzten Einfluß auf die Eltern; jedoch noch viel we-

Digitized by Google

niger würde das der Fall sein am Ende der Einheitsschulquarta, deswegen weil dort der Lehrgegenstand noch gar nicht aufgetreten, der jetzt das Gymnasium und die Realschule scheidet und der heute in manchen Fällen allerdings ein Prüfstein ist, das Lateinische.

Zu denen aber, die jetzt schon den gymnasialen Weg betreten, würde sicher eine ganze Reihe Anderer in der lateinischen Untertertia der Einheitsschule kommen, nicht wenige von denen, die heute durch ihren Eintritt in die lateinlose Realschule für einen praktischen Beruf gewonnen sind. Die in die lateinische Abteilung eintretenden Mitschüler würden eben doch als die zu höheren Zielen Strebenden von Eltern und Söhnen angesehen werden, und da würde der Ehrgeiz der ersteren und letzteren, sowie kameradschaftliche Beziehung gar Manchen zu den Lateinern, den für gelehrte Berufe Bestimmten, führen, der ursprünglich einer andern Schul- und Lebenslaufbahn bestimmt war.

Und auch für die Richtigkeit dieser Erwägung kann eine Stütze aus der Erfahrung beigebracht werden. Mir liegt eine Anzahl schwedischer Schulprogramme vor, welche auch über die Frequenz der einzelnen Klassen und Abteilungen Auskunft geben, so von dem zahlreich besuchten und trefflich geleiteten högre allmänna läroverk (das ist der Titel der schwedischen Einheitsschule) in Lund. Da hatte

		die IV.	die lat. U.III.	die reale U.III.
im Herbstsemester	1887	66	53	16
„ Frühjahrssemester	1888	65	52	15
„ Herbstsemester	1888	60	39	15
„ Frühjahrssemester	1889	60	43	16
„ Herbstsemester	1889	61	55	15
„ Frühjahrssemester	1890	64	54	15

Und wenn an einigen anderen Anstalten, deren Frequenz ich durch mehrere Jahre verfolgen kann, z. B. an der von Kristianstad, das Zahlenverhältnis zwischen Realisten und Latinisten auch nicht in dem auffallenden Grade ungünstig für die ersteren ist: die entschiedene Majorität haben dort die Latinisten ebenfalls. Sollte diese Thatsache nicht die Männer stutzig machen, welche, wie Herr von Schenckendorff, noch immer den guten Glauben haben, die Einführung der Einheitsschule werde den Weg der realistischen Schulbildung mächtig füllen und die gelehrten Berufsklassen entlasten?

Noch ein Gedanke führt uns zu dem entgegengesetzten Ergebnis.

In einer Beziehung will ich zugeben, daß Gymnasien zu gelehrten Berufen verleiten, allerdings in einer ganz anderen, als gewöhnlich gemeint wird und oben besprochen ist. Nicht zwar halten sie die einmal Eingetretenen in der behaupteten Weise fest und führen sie so einem Studium in die Arme; aber dadurch, daß sie den am gleichen Ort oder in nächster Nähe Befindlichen bequeme Gelegenheit bieten, sich für den Studienweg vorzubereiten, leiten sie allerdings wohl Manchen auf die gelehrte Bahn, der ohne solche naheliegende Gelegenheit einen ganz anderen Weg gegangen wäre. Fassen wir einmal den schauderhaften Gedanken, daß

Digitized by Google

in Deutſchland jede kleinſte Stadt und ſogar alle größeren Dörfer ein Gymnaſium hätten: unzweifelhaft würde die Zahl der Abiturienten dann noch beträchtlich wachſen.

Nun iſt die Frage zu ſtellen: würde die Zahl der Gelegenheiten, ſich zu einem Studium vorzubereiten, bei der Einheitsſchulorganiſation wachſen oder abnehmen? Und die Antwort muß lauten: wachſen. Denn die Herſtellung ſolcher Gelegenheit wäre ja dann ungleich billiger und leichter, als jetzt. Allerdings, Prof. Treutlein hat die wunderbare Idee: wenn Vollgymnaſien in Einheitsſchulen verwandelt ſind, dann wird man manchen von dieſen den lateiniſch-griechiſchen Kopf abſchlagen können und ſo die Zahl der zu einem gelehrten Beruf führenden Straßen zu verringern vermögen. Aber daß das leicht gehen würde, glaubt er ſelbſt nicht, ſondern vorſichtig bemerkt er, daß es zu ſolchem Verfahren „großer Feſtigkeit und dauernder Thatkraft der Regierungsbehörden, wie der Lehrkörper bedürfen würde“ (S. 158). Auch ſpricht er an anderer Stelle (S. 169) aus Humanitätsgründen wieder ablehnend von der Maßregel, die Menge der zu gelehrten Studien vorbereitenden Anſtalten zu vermindern.

Faſſen wir die Ergebniſſe dieſer erſten und längſten Auseinanderſetzung kurz zuſammen.

Wir hoffen gezeigt zu haben:

1) Die viel verbreitete Vorſtellung von der zu gelehrten Studien verführenden, ja nötigenden Gewalt, welche das Gymnaſium auf die einmal Eingetretenen üben ſoll, iſt eine Täuſchung.

2) Die Meinung, daß es nach dreijährigem gemeinſamem Unterricht aller, die eine höhere Bildung anſtreben, gelingen könnte, eine Scheidung vorzunehmen, infolge deren im Allgemeinen nur die zu gelehrten Studien wirklich Befähigten den hierzu vorbereitenden Weg einſchlagen würden, iſt eine Täuſchung.

3) In einer Reihe auswärtiger Staaten, welche eine ſolche Geſtaltung des höheren Schulweſens mit Hinausſchiebung der klaſſiſchen Sprachen beſitzen, hat die Zahl der Studierenden ſeit Einführung dieſes Syſtems nicht abgenommen, ſondern iſt dadurch noch geſteigert worden.

4) Auch in Deutſchland würde die Einführung des Syſtems dieſe Folge haben.

Wir haben die Erörterung begonnen mit dem Zugeſtändnis: Wenn auch nur die Wirkung einer Verminderung des Zudranges zu den gelehrten Berufsarten durch die Einheitsſchulorganiſation verbürgt werden könnte, ſo würde das genügen, um uns die Pflicht ernſtlichſter Erwägung des Projekts aufzuerlegen.

Ich muß die Erörterung beenden mit der Schlußfolgerung: Da nach allen Erwägungen und Erfahrungen die Einführung der Einheitsſchule einen geſteigerten Zudrang zu den gelehrten Berufen im Gefolge haben würde, ſo haben wir die dringende Pflicht, dieſes Unterrichtsſyſtem von Deutſchland fern zu halten.

Digitized by Google

II.

Die Einheitsschule soll zweitens vor übermäßiger Belastung der Schüler schützen.

Die Überbürdungsfrage ist genugsam in der Berliner Konferenz behandelt worden. Durch mehrere Mitteilungen wurde klar, daß die Überanstrengung der Jugend sicher kein allgemeines Übel in Deutschland ist, auch nicht in Preußen[1]). Thatsächlich wird in verschiedenen deutschen Staaten auch von Nichtschulmännern, selbst von Ärzten, den berufenen Anwälten des Körpers, ein den Überbürdungsklagen entschieden widersprechendes Urteil gefällt. Dem, was über die sehr deutlichen derartigen Äußerungen badischer Landtagsabgeordneter (Prot. S.

[1]) P. Cauer hat in einem Aufsatz des „deutschen Wochenblattes" vom 21. Mai 1891 über die preußischen Zustände anders geurteilt. Der Fürstbischof Kopp hatte sich in der Konferenz (Prot. S. 271) auf Grund seiner amtlichen wie persönlichen Erfahrungen ebenfalls entschieden gegen die Behauptung einer Überbürdung ausgesprochen, hatte aber erklärt, er habe bei den bisherigen Ausführungen den Nachweis vermißt, daß der preußische Gymnasiallehrplan nicht doch, wenn er durchgeführt werde, geeignet sei, Überbürdung hervorzurufen. Diesen Nachweis, und zwar in bejahendem Sinne, glaubt Cauer folgendermaßen führen zu können.

Durch einen Erlaß des preuß. Kultusministers von Altenstein (d. h. Joh. Schulzes) vom 29. März 1829 wurde ausgesprochen, daß „den Schülern der oberen Klassen wohl zugemutet werden könne, sich täglich fünf St. hindurch außer der Schulzeit sei es mit Lösung der ihnen in der Klasse gestellten Aufgaben, oder mit frei gewählten Arbeiten zu beschäftigen, während für die Schüler der unteren Klassen tägtich drei häusliche Arbeitsstunden genügen möchten." Auf diesen Erlaß berief sich derselbe Minister in der Instruktion für den Gymnasialunterricht vom Okt. 1837: diese hat also eine 3—5stündige Hausarbeit zur Voraussetzung.

In einer Denkschrift des Kultusministers von Goßler vom 23. April 1883 aber wird es als ausnahmslos anerkannt bezeichnet, daß „bezüglich der Lehrziele für die einzelnen Gegenstände des Gymnasialunterrichts und bezüglich der hiernach in der Reifeprüfung zu stellenden Forderungen eine Steigerung innerhalb der letzten 5 Jahrzehnte nicht eingetreten sei; dagegen werde eine gewisse Steigerung der Anforderungen darin gefunden, daß auf das Erreichen eines Minimalmaßes der Kenntnisse und Leistungen in allen obligatorischen Lehrgegenständen gegenwärtig strenger gehalten werde." D. h.: es hat keine Ermäßigung, eher eine Erhöhung der Anforderungen gegenüber denen in den dreißiger Jahren stattgefunden.

Wenn also — schließt nun Cauer — Herr v. Goßler in seiner Verfügung vom 10. Nov. 1884 für die zulässige Zeitdauer der täglichen häustichen Arbeit eine Stufenfolge festgesetzt hat, die mit 1 St. in VI. beginnt und mit 3 St. in I. abschließt, und ein Mehr als ein Zuviel, als Überbürdung ansieht, so ist diese Verfügung bei Durchführung des Lehrplans nicht zu verwirklichen und, was als Überbürdung angesehen wird, ist notwendigerweise da.

Daß hier ein Widerspruch zwischen ministeriellen Verfügungen verschiedener Zeiten aufgedeckt ist, unterliegt keinem Zweifel. Der Schlußfolgerung aber bin ich sehr weit entfernt zuzustimmen.

Denn erstens ist doch die ihr zu Grunde liegende Voraussetzung keineswegs als richtig erwiesen, daß mit den 3—5 St. Arbeitszeit in der früheren Verfügung wirklich das für die Ausführung des preuß. Lehrplans notwendige Maß getroffen war. Thatsächlich wird dasselbe auch in früheren Zeiten an guten, wie an weniger guten preuß. Gymnasien sehr häufig nicht erreicht sein. Ich habe beispielsweise in den fünfziger Jahren eine anerkannt vortreffliche preuß. Schule, das Marienstiftsgymnasium in Stettin, durchgemacht, und ich erinnere mich vollkommen sicher, daß meine Kameraden und ich zur Bewältigung der obligatorischen Aufgaben weniger Stunden brauchten und in Folge dessen sehr viel Muße für freigewählte wissenschaftliche Beschäftigung, wozu uns besonders einer der Lehrer anzuregen wußte, übrig hatten.

Zweitens aber ist es sehr wohl denkbar, daß die Erfüllung derselben Anforderungen heute weniger häusliche Arbeit beansprucht, als früher. Denn wir haben (dies muß gegenüber den laudatores temporis acti entschieden behauptet werden) in der Gymnasialpädagogik doch zweifellose Fortschritte gemacht, und insonderheit gilt dies, meine ich, von der Verwendung der Lehrstunden, die früher sehr viel mehr Stunden des Abhörens und Prüfens, als Lernstunden waren und deswegen eine ausgedehntere häusliche Thätigkeit notwendig machten. Wie viel mehr Zeit ist früher z. B. für wenig fruchtbare Schriftstellerpräparationen gebraucht worden, als gegenwärtig? Wie viel mehr häusliche unnütze Schreiberei war ferner vorhanden, als jetzt?

259) berichtet wurde[1]), hätte beigefügt werden können, daß auch in der bayerischen zweiten Kammer im Frühjahr 1890 gegen die Überbürdungsvorstellung von mehreren (nichtschulmännischen) Mitgliedern protestiert worden ist.

Und sehr am Platz waren zugleich die Warnungen einer ganzen Reihe von Konferenzmitgliedern, in der Fürsorge für das körperliche Wohl der Jugend nicht deren moralische und intellektuelle Tüchtigkeit aus den Augen zu verlieren. Ich denke insbesondere an die Worte des Fürstbischofs Kopp (S. 484): „Die Arbeit ist der Schutzgeist der Jugend. Ein fleißiger Schüler gerät sehr selten auf Abwege. Eine Schule aber, die es versteht, in angemessener Weise ihre Zöglinge zu beschäftigen, leistet nach meiner Meinung auch in erziehlicher Hinsicht das Beste!" — und an die des Geh. Sanitätsrats Graf (S. 436): „Wir dürfen das Maß der Lehrstunden und häuslichen Arbeiten nicht zu sehr beschränken, wir dürfen nicht durch übermäßige Rücksicht und Schonung Verzärtelung eintreten lassen. Wir dürfen, um das vielberufene Wort zu gebrauchen, die nötige Gymnastik des Geistes nicht einbüßen, welche für unser Volk im Wettbewerb der Nationen ebenso wichtig ist, wie die Gymnastik des Körpers."

Doch hat man sich natürlich zu hüten, von der Nichtallgemeinheit der Überbürdung auf die Allgemeinheit der Nichtüberbürdung zu schließen. Vielmehr ist bereitwillig zuzugeben: der Übelstand kommt nicht bloß bei einzelnen Schülern aus individuellen Gründen — wegen geistiger Unfähigkeit, körperlicher Beschaffenheit, früherer Versäumnisse — vor; er begegnet auch bei ganzen Klassen, auch bei mehreren Klassen derselben Anstalt (und zwar an Realgymnasien und an Realschulen mit zwei Fremdsprachen ebenso, wie an humanistischen Gymnasien). Wenn aber daneben andere Klassen und Anstalten mit denselben Stundenplänen und Lehraufgaben ihre Ziele ohne Überbürdung gut erreichen, so ist der Schluß geboten, daß die Ursache der letzteren nicht in der Unterrichtsorganisation, sondern in ihrer Ausführung liegt[2]), und wenn den Fehlern, die bei dieser gemacht werden, die Schuld beizumessen ist, so muß weiter geschlossen werden, daß wir keiner Lehrplanveränderung bedürfen, um der Überbürdung zu steuern.

Sollen wir also der Einheitsschule als einem Schutzmittel gegen dieses Übel weiter gar keine Aufmerksamkeit widmen? — Wir wollen einen Einwand, der uns gemacht werden könnte, nicht übersehen.

„Wenn die Gestaltung unserer Gymnasien — könnte Jemand einwerfen — auch keineswegs notwendig Überbürdung mit sich führt, so birgt sie doch die Gefahr derselben in sich; und diese Gefahr würde wesentlich durch die Einheitsschule verringert werden." Sehen wir, mit welchem Recht man diesen Vorteil erhofft und anpreist.

---

[1]) Ein auf stenographischen Aufzeichnungen beruhender Bericht über die Sitzung, in welcher diese Äußerungen erfolgten, findet sich in den „Badischen Schulblättern" 1888 Nr. 2 (Bielefelds Verlag in Karlsruhe).

[2]) Zur Ausführung rechne ich neben dem Unterrichtsbetrieb auch die Praxis bezüglich der für die einzelnen Klassen zugelassenen Frequenzhöhe.

1) Bei den Erörterungen über Entlaſtung der Schüler iſt wiederholt behauptet worden, insbeſondere die unterſten und die oberſten Klaſſen ſollten von der Schule weniger beanſprucht werden, die unterſten, weil die zarte Jugend mehr geſchont werden müſſe, die oberſten, damit hier die Schüler mehr Raum für Selbſtthätigkeit hätten.

Ich kann mich durchaus nicht davon überzeugen, daß für die Sextaner und Quintaner der preußiſchen und der gleichorganiſierten Gymnaſien eine Verminderung der Schulpflichten auch nur wünſchenswert wäre, und meine, daß wenn von einer ſolchen Entlaſtung geſprochen wird, ſie am eheſten für die mittleren Klaſſen, insbeſondere die Obertertia und Unterſekunda angezeigt wäre, und zwar aus einem phyſiſchen Grunde, der faſt Jedermann einleuchten wird, nämlich weil in dieſen Klaſſen im Allgemeinen die Entwicklung zur Pubertät ſtattfindet. Ich ſage: „faſt Jedermann einleuchten wird", weil in der That einige Reformer ſich in dem Sinne ausgeſprochen haben, als ob gerade dieſe Lebensperiode beſonders widerſtandsfähig, beſonders geeignet ſei, ein größeres Maß geiſtiger Anſtrengung zu ertragen. Allerdings man traut ſeinen Augen kaum, wenn man ſo etwas lieſt, aber da ſteht z. B. in der Rede, welche Prof. Stulz über das ſchwediſche Schulweſen in der Sitzung des Berliner Vereins für Schulreform vom 19. Mai 1891 gehalten und die in der Reformzeitſchrift Nr. 3 und 4 veröffentlicht iſt: „Von der Gefahr der Überbürdung ſcheinen durch die Zurückſchiebung des Lateins hauptſächlich die Tertien bedroht; doch iſt dieſe Gefahr aus verſchiedenen Gründen gerade auf dieſer Stufe am wenigſten bedenklich, weit weniger als in den unteren Klaſſen. Denn erſtens iſt der menſchliche Organismus in den Jahren der Pubertätsentwicklung am widerſtandsfähigſten." So ſehr ich von dem Widerſpruch zwiſchen dem letzten Satz und der Wirklichkeit überzeugt war, bat ich doch einige hervorragende Mediziner um ihre Meinung über die fraglichen Worte. Die Antworten, welche mir gegeben wurden, fielen meiſt ſo derb aus, daß ich Bedenken trage, ſie hier zum Abdruck zu bringen. Doch will ich das Urteil des Direktors der Heidelberger mediziniſchen Klinik herſetzen. Es lautet: „Der Ausſpruch iſt höchſt überraſchend! Der Autor ſcheint nichts von Pubertätspſychoſen, Entwicklungskrankheiten und ſo weiter zu wiſſen. Ich bin durchaus entgegengeſetzter Meinung." Mir iſt die Sache ein neuer Beweis dafür, daß der Reformeifer dazu verführt, unbewußt weiß und ſchwarz zu verwechſeln.

Bei dem Verlangen nach einer Entlaſtung der unterſten Klaſſen wird einmal häufig gemeint, das Latein ſei für den Kopf der Sextaner zu ſchwierig. Zweitens glaubt man, daß der Schulſtunden zu viele ſeien. Drittens klagt man über zu viele häusliche Arbeit.

Daß der franzöſiſche Elementarunterricht, ganz empiriſch getrieben, geringere Anforderungen an das Denken des Schülers ſtellt, als das Lateiniſche, ſoll bereitwillig zugeſtanden werden; daß aber das letztere für Neun- bis Zehnjährige zu ſchwierig ſei, iſt ebenſo unrichtig, wie daß wegen der geringeren Denkarbeit, die das Franzöſiſche unter der genannten Bedingung verlangt, dieſe Sprache ſtatt des Lateiniſchen zur grundlegenden Fremdſprache gemacht werden müſſe. Darüber ſoll eingehender un-

Digitized by Google

ter Nr. V. gesprochen werden. — Bei der Klage über zu viele Schulstunden aber wird gewöhntich zweierlei ganz außer Acht gelassen: der Umstand, daß doch wohl jetzt in fast allen deutschen Schulen nach jeder Stunde eine Pause eintritt, die von den jüngeren Schülern zu tüchtigem Tummeln benutzt wird, und die Thatsache, daß keineswegs alle Stunden eine besondere Anstrengung des Kopfes fordern, sondern daß eine große Zahl von Lektionen und von Teilen einzelner Lektionen (wenn der Lehrer eine schöne Sage oder Geschichte erzählt, ein Gedicht liest und erläutert u. Ä.) zwar unterhaltend und anregend, aber doch wenig anstrengend verlaufen. — Was endlich die häusliche Arbeit anbelangt, so kann ich nach vieljähriger Erfahrung, nach den genauen Erhebungen, welche ich gerade für die unteren Klassen in jedem Schuljahr wiederholt anstellen lasse und anstelle, behaupten, daß ohne Unterstützung durch einen Privatlehrer die häusliche Arbeit der Sextaner und Quintaner von mittelmäßig Begabten in durchschnittlich 1—1½ Stunden bewältigt werden kann.

Wenn nun in Sexta, wie dies das Einheitsschulprojekt vorschlägt, statt des Lateinischen das Französische begonnen wird und das erstere dann in der Untertertia, das Griechische in Untersekunda eintritt, so wird die Verkehrtheit begangen, dort zu entlasten, wo keinerlei Not herrscht, dagegen mehr zu belasten, wo man sich sehr hüten sollte, die Bürde zu vermehren, und an Stelle der leidlich gleichmäßigen Verteilung der Lasten auf die neun Jahre läßt man eine übergroße Belastung der späteren Kurse treten. Denn was man anführt, um zu beweisen, daß eine Mehrbelastung dieser bei der vorgeschlagenen Verschiebung nicht stattfinden würde, gehört m. E. in die Klasse derjenigen Argumente, welche denen einleuchten, die den Beweis erbracht zu sehen wünschen. Was die Gymnasiasten jetzt im Lateinischen während neun, im Griechischen während sechs Jahre leisten, soll in der Einheitsschule während sechs und vier Jahre geleistet werden, ohne daß dabei andere Unterrichtsgegenstände zu kurz kommen, und nichtsdestoweniger wird die Anstrengung der Tertianer, Sekundaner und Primaner — meint man — keine größere sein, als bisher. Die größere geistige Reife, mit der sie das Latein beginnen (so lautet die gewöhnliche Beruhigung), die noch größere, mit der sie das Griechische anfangen, wird diese Wirkung üben, — als ob bei dem, was doch am meisten Arbeit im lateinischen und griechischen Elementarunterricht kostet, bei der festen Aneignung eines guten Schatzes von Vokabeln und der zahlreichen verschiedenartigen Flexionen, nicht in erster Linie ein frisches, gern empfangendes und gut bewahrendes Gedächtnis in Betracht käme, und als ob in dieser Beziehung nicht Hänschen mehr vermöchte als Hans. Vergleiche Herbart: „Gedächtnissachen müssen früh eintreten.“ [1])

[1]) In dem bereits zitierten Vortrag von Prof. Stutz steht die Bemerkung: „Es ist kein Zweifel, daß der Tertianer die lateinischen Wörter, wenn ihm deren Bedeutung in der Muttersprache klar ist, leichter dem Gedächtnis einprägt und auch besser behält, als dies dem Sextaner möglich ist.“ Damit ist der Sextaner in den Kindergarten verwiesen oder das Latein zu einer wunderlichen Sprache mit lauter vom Konkreten und vom Vorstellungskreis eines Neunjährigen weit abliegenden Begriffen gemacht, zu einer Sprache, von der man nicht zu verstehen vermöchte, wie sich ihrer einstmals Knaben im Leben bedienen konnten.

2. Auch bei der Behauptung, daß die Einheitsſchule von der Überbürdung helfen könne, liegt es nahe zu fragen, ob denn in Ländern, welche den Anfang des klaſſiſchen Unterrichts hinausgeſchoben haben und in den unſerer VI. V. IV. entſprechenden Klaſſen nur neuſprachlichen Unterricht erteilen laſſen, der Mißſtand vermieden iſt. Die Antwort lautet: Nein! Denſelben Beſcheid haben auch die vier Gewährsmänner des Herrn Klinghardt in Schweden, Norwegen und Dänemark (ſieh Zeitſchrift für die Reform der höheren Schulen 1891 Nr. 4. S. 69) gegeben, wenngleich ſie die Urſache oder die Haupturſache der Überbürdung nicht in der Hinausſchiebung des klaſſiſchen Unterrichts ſehen und deswegen von Kl. als Zeugen für die Einheitsſchule zitiert werden.

Der Norweger ſchrieb Herrn Klinghardt: „Daß Überbürdung in den Mittelklaſſen ſtattfindet, iſt zuzugeben. Dieſe liegt aber weit mehr an anderen Umſtänden, als an unſerer Schulordnung, und iſt aus der Welt zu ſchaffen, ohne daß letztere über den Haufen geworfen wird.“ Auf welche Weiſe? Und warum iſt es nicht ſchon geſchehen? Ich hielte es für möglich, wenn die Ziele des klaſſiſchen Unterrichts noch weiter heruntergeſetzt oder die anderen Unterrichtsgegenſtände für die mittleren und oberen Klaſſen in verkümmernder Weiſe beſchränkt würden, aber nicht ohne eines dieſer Opfer. Man ſehe, was Herr Öſtbye in dem von uns (Heft II. dieſes Jahrgangs) veröffentlichten Aufſatz über „die letzten Entwicklungen der Organiſation des höheren Schulweſens in Norwegen“ S. 86 ſagt. „Klagen über Überbürdung der Schüler — heißt es dort — ſind ſeit der Einführung der neuen Ordnung mehr als je laut geworden,“ und dann wird ein Zirkularſchreiben des norwegiſchen Kultusminiſteriums vom Februar 1881 zitiert, wo als eine gewöhnliche Klage hervorgehoben wird, daß die Arbeitslaſt der Schüler namentlich in der V. und VI. Klaſſe (Obertertia und Unterſekunda) größer ſei, als ihre Arbeitskraft, und wo unter Anderem zur Abhilfe „Begrenzung des Unterrichtsſtoffes“ gefordert wird.

Aus Dänemark zitiert Klinghardt zwei Gewährsmänner. Einmal hat ihm Prof. Kromann in Kopenhagen geſchrieben, daß Überbürdung ein wenig in den letzten gemeinſchaftlichen Klaſſen (Unter- und Oberſekunda) beſtehe. Wie nämlich bereits oben bemerkt iſt, tritt für die unſerer Unter- und Oberprima entſprechenden Klaſſen däniſcher Schulen eine Teilung der hierher promovierten ein in der Weiſe, daß die einen gar keinen lateiniſchen und griechiſchen, die andern keinen mathematiſchen Unterricht mehr erhalten; und deshalb wird es mit der abſchließenden Prüfung am Ende der Oberſekunda beſonders genau genommen. Als Grund aber der Überbürdung bezeichnet Kr., daß viele wenig Begabte dieſes Examen zu machen ſuchten, er ſcheint alſo nur für ſolche eine Überanſtrengung anzuerkennen. Herr Dr. Jaſperſen aber hat an Kl. geſchrieben, daß die Hinaufſchiebung des Lateiniſchen nicht weſentlich zur Überbürdung beigetragen habe: wenn eine ſolche ſtattfinde, ſo beruhe dieſelbe der verbreitetſten Anſicht nach auf der Einrichtung einer ſchwierigen abſchließenden Prüfung am Ende der Oberſekunda. Iſt dieſe verbreitetſte Anſicht auch die richtige?

Daß zunächſt thatſächlich eine und zwar eine hochgradige Überanſtrengung in

Digitized by Google

Dänemarks höheren Schulen besonders in der Obersekunda auch bei befähigten Knaben vorhanden, darüber habe ich klare mündliche und schriftliche Äußerungen von Herrn Dr. Heiberg erhalten, der Rektor einer angesehenen, genau nach dem staatlichen Lehrplan organisierten und unter staatlicher Aufsicht stehenden Privatschule, der Borgerdydsskolen, ist. „Trotz aller Vorsichtsmaßregeln seitens der Schule — berichtet der Genannte — ist die IV (= O. II) so überbürdet, daß selbst ungemein begabte Schüler selten vor 10 Uhr Abends mit der Vorbereitung fertig sind." Daß dazu ganz wesentlich auch der am Ende dieser Klasse gesuchte Abschluß beiträgt, kann keinem Zweifel unterliegen (und ist zugleich wegen der bei uns geplanten Abschlußprüfung von Interesse). Doch daß andererseits das Hinausschieben des Lateins nicht minder schuld ist, leuchtet ebenso ein: wenn man es früher begönne, würde es ungleich leichter fallen, am Ende der Obersekunda einen Abschluß ohne Überbürdung zu erreichen.

Der schwedische Gewährsmann Klinghardts schrieb: „Daß die Überanstrengung nicht auf dem Eintritt des Lateinischen in Untertertia beruht, sondern auf unseren langen Ferien, dürfte wohl Jedermann ohne Weiteres einsehen. Erst die vorgeschlagene [von der zweiten schwedischen Kammer gewünschte] Hinausschiebung des Lateins nach Untersekunda würde eine solche Überbürdung herbeiführen." Was die hier zugestandene Überanstrengung betrifft, so ist schon glaublich, daß die übermäßig lange Ferienzeit in Schweden nicht bloß Erholung und Kräftigung schafft, sondern dann in der Schulzeit Überbürdung mitveranlaßt, wenn die Lehrer das in der ausgedehnten Ruhezeit Versäumte nachholen wollen; doch daß hierin nicht etwa die einzige Veranlassung der Überanstrengung der Gymnasiasten liegt, macht schon der Vergleich mit Norwegen wahrscheinlich, wo die Überbürdung besteht, obgleich die Ferien dort nur die Ausdehnung der deutschen haben. Und nun hören wir von Leuten, denen eine Kompetenz in Schulfragen nicht wird abgesprochen werden können, und die sich in Folge einer Aufforderung der schwedischen Regierung amtlich zu äußern hatten, daß sie die das Lateinische aufschiebende Organisation des Unterrichts für die in den schwedischen Schulen herrschende Überbürdung entschieden mitverantwortlich machen oder die erstere geradezu als die Ursache der letzteren bezeichnen.

Im Jahre 1885 hatten die schwedischen Universitätssenate und Fakultäten sich gutächtlich über die Vorschläge des Unterrichtsausschusses vom Jahre 1881 zu äußern, und diese Äußerungen sind im erstgenannten Jahre auch zusammen veröffentlicht worden.[1]) In dieser Sammlung findet sich nun S. 145 folgendes Urteil des größeren akademischen Konsistoriums (Senats) in Lund: „das Konsistorium vereinigte sich dann dahin, die Meinung auszusprechen, daß der Unterrichtsausschuß nicht in gebührender Weise die Trennung der verschiedenen Bildungslinien [der lateinischen und der realen] und die Möglichkeit, auf einer früheren Stufe das Lateinische zu beginnen, in Betracht gezogen habe,

[1]) Der Titel ist Utlåtanden och yttranden angående läroverkskomiténs den 25. Augusti daterade betänkande I. Afgifna af kanslern för rikets universitet samt de akademiska konsistorierna och faculteterna i Upsala och Lund .... Stockholm 1885.

was nach der Anſicht des Konſiſtoriums ſowohl für die klaſſiſche als für die reale Bildung vorteilhaft wäre und wodurch es zugleich auch leichter würde, den Unterricht ſo zu ordnen, daß Überanſtrengung der Schüler vermieden werden könnte.“ Ein Mitglied des Senats aber, der Profeſſor der Geſchichte Odhner, hatte ſich in der dieſem Beſchluß voraufgehenden Verhandlung, nachdem er überhaupt die Einheitsſchulorganiſation als unheilvoll bezeichnet hatte, folgendermaßen geäußert (S. 141): „Die Mißſtände, welche inſonderheit für die Lateinlinie aus dieſer Einrichtung fließen, ſind ſo bekannt und anerkannt, daß ich ſie nur zu nennen brauche: Mangelnde Feſtigkeit in den grundlegenden Sprachſtudien, allzuviel Muße [ledighet] in dem früheren Stadium der Schule und Überbürdung in dem ſpäteren, wo eine Menge nützlicher Lehrgegenſtände gehäuft und daher gewiſſe Fächer trotz angeſtrengten Arbeitens zurückgeſetzt werden.“

Das Urteil über die deutſche Einheitsſchule wird einſt nicht anders lauten, wenn man ſie verwirklicht.

Gegenüber dem merkwürdigen Urteil aber, das Prof. Stulz nach mehrmonatlichem Beſuch der ſchwediſchen Unterrichtsanſtalten in dem ſchon erwähnten Vortrag ausſprach: „Ich habe nicht gefunden, daß die Schüler der höheren ſchwediſchen Schulen an Überbürdung leiden,“ — gegenüber dieſem Urteil möchte ich doch auch noch auf die wichtigſten Zeugniſſe in dieſer Frage, auf die unvergleichlich genauen Unterſuchungen hinweiſen, die der Stockholmer Profeſſor der Medizin Axel Key als Mitglied des Unterrichtsausſchuſſes über die Wirkungen der Schule auf die Geſundheitsverhältniſſe der Schüler in Schweden angeſtellt und deren Ergebniſſe er in ausführlicher Darlegung und zahlreichen Tabellen mitgeteilt hat. (Läroverkskomiténs betänkande III, bilaga E, I alfdelningen text, II afd. tabeller, Stockholm 1885.) Bezüglich der hier vorgeführten Reſultate bemerkte Geh. Rat Graf in der Konferenz (Prot. S. 436), daß ſelbſt die exzeſſivſten Behauptungen in Deutſchland bezüglich der Geſundheitsſchädlichkeit von Schuleinrichtungen an die Angaben Key's nicht hinanreichten.

Alſo auch die Betrachtung der nordiſchen Verhältniſſe iſt ſehr weit entfernt zu erweiſen, daß durch die Einheitsſchule die Gefahr der Überbürdung vermindert werden würde.

Allerdings wird nunwohl geſagt werden: „Das ganze Unheil kommt in den ſkandinaviſchen lateiniſchen Schulen von der zweiten modernen Fremdſprache, zu der die Schüler dort verpflichtet ſind. Müßte außer dem Franzöſiſchen nicht auch das Deutſche gelernt werden, ſo würde die entlaſtende Wirkung der Hinaufſchiebung des Lateiniſchen ſich alsbald zeigen.“

Doch wie kommt es denn, daß von den oben vorgeführten einheimiſchen Zeugen weder die, welche die Einheitsſchule als eine oder die Urſache der Überbürdung bezeichnen, noch die, welche andere Urſachen anführen, auf die zwei modernen Fremdſprachen hingewieſen haben? Offenbar hat man nicht die Empfindung, daß der Übelſtand durch dieſe Zwieſprachigkeit hervorgerufen iſt, und mit Recht, wie Unbefangene zugeben werden, wenn ſie das Verhältnis des Deutſchen zu den ſkan-

Digitized by Google

dinaviſchen Sprachen in Betracht ziehen und von den Stundenplänen der nordiſchen gymnaſialen Kurſe Kenntnis nehmen. Denn in Norwegen und Schweden wird das Deutſche von dem Franzöſiſchen bis zu einem gewiſſen Grade abgelöſt. In dem letzteren Lande ſind die Stundenzahlen für das Franzöſiſche von Obertertia an 3 + 4 + 4 + 3 + 3, dagegen für das (mit der VI. beginnende) Deutſche 3 + 1 + 1 + 0 + 0. In Norwegen tritt das Franzöſiſche obligatoriſch erſt in den 3 letzten Klaſſen auf mit 4 + 2 + 2 Stunden, während dem Deutſchen in dem drittletzten Jahreskurſe nur 1 St. und keine in den beiden oberſten gewidmet iſt. In Dänemark aber, wo in den beiden oberſten Klaſſen neben dem Franzöſiſchen Engliſch oder Deutſch gelernt werden muß, iſt durch die Bifurkation für dieſe Kurſe eine weſentliche Erleichterung geſchaffen; und bei den je 2 St. Deutſch und je 2 oder 3 St. Franzöſiſch in der Tertia und Sekunda iſt zu bedenken, daß mehrjähriger deutſcher und franzöſiſcher Unterricht in den auf den ſechsjährigen Gymnaſialkurs vorbereitenden Schulen vorausgeht.

Da manche aber vielleicht nichtsdeſtoweniger geneigt ſein werden, ſich an die beſprochene Zwieſprachigkeit zu klammern und ſie als Grund davon zu bezeichnen, daß die Einheitsſchule in Skandinavien die ſegensreiche Wirkung einer Entbürdung ohne jeden Zweifel nicht gehabt hat, ſo will ich mir noch erlauben beizufügen, was ſchweizeriſche Erfahrungen mich in der vorliegenden Frage gelehrt haben.

Sechs Jahre war ich an einer Anſtalt thätig, deren Schüler Latein (in Folge ungleicher Organiſation der auf das Obergymnaſium vorbereitenden Schulen) zum Teil durch 7, zum Teil durch 6 Klaſſen lernten, Griechiſch 5 Jahre und von modernen Fremdſprachen obligatoriſcherweiſe nur Franzöſiſch während 8 Jahre. (Es iſt die aargauiſche Kantonsſchule.) Dort nun habe ich, was man wirklich Überbürdung nennen kann, reichlich in einer Zweifel ausſchließenden Weiſe kennen gelernt, auch bei Schülern, die als gut begabt bezeichnet werden konnten, und ich habe oft genug in Deutſchland daran zurückgedacht, was meine zähen ſchweizeriſchen Schüler an Arbeitslaſt ertrugen. Und zugleich iſt mir völlig klar geworden, worin dieſe Überbürdung wurzelte. Sie hatte den Grund, daß, obgleich die Jahreskurſe für das Lateiniſche und Griechiſche vermindert waren, man trotzdem wenigſtens ſtrebte, noch einigermaßen auf dieſen Gebieten zu erreichen, was dem in Deutſchland bei ausgiebigerer Zeit Erzielten ähnlich ſah, daß aber die Vertreter der anderen Unterrichtsgegenſtände um deſſentwillen in den mittleren und oberen Klaſſen mit ihren Anſprüchen keineswegs zurücktreten wollten und ſich auch in Wahrheit nicht wohl damit beruhigen konnten, daß ihre Fächer reichlicher in Klaſſen berückſichtigt worden waren, wo die Schüler eine ungleich geringere geiſtige Reife hatten. Gemäß dieſer Erfahrung und der obigen Mitteilungen und Erwägungen bin ich überzeugt, daß auch die Entwicklung der deutſchen Einheitsſchule, wo wir ſie etwa bekommen, folgendermaßen ſich vollziehen wird: entweder es wird vom klaſſiſchen Unterricht noch viel mehr preisgegeben, als jetzt etwa in Preußen geopfert werden wird; oder andere Unterrichtsgegenſtände (Mathematik, Phyſik, Geſchichte, Franzöſiſch) werden in unzweckmäßiger Weiſe verkürzt; oder die Jugend wird in Wahrheit überbürdet.

Digitized by Google

Und so wäre ich am Schluß der zweiten Erörterung zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt, wie am Ende der ersten.

Die Einheitsschule soll vor Überbürdung schützen; sie wird die Gefahr einer solchen wesentlich vermehren.

Nachtrag.

Die Betrachtung der weiteren Verheißungen, die man an die Empfehlung der Einheitsschule knüpft, folgt im ersten Heft des nächsten Jahres. Hier aber mögen (zum Teil veranlaßt durch eine Publikation jüngster Zeit) noch einige Nachträge zu der Erörterung über den Einfluß jener Unterrichtsorganisation auf die Überfüllung der gelehrten Berufe Platz finden. Denn diese Frage hat gegenwärtig unter den in die Einheitsschuldiskussion gehörigen das meiste Interesse, und die Antwort auf sie besitzt ein starkes Gewicht für oder gegen das empfohlene System.

In welchem Sinne ist der Satz, daß die Gymnasien zu gelehrten Berufen verführen, richtig, in welchem falsch? (Zu S. 97—99.)

Daß die Gymnasien in einer Hinsicht den bezeichneten Einfluß üben, habe ich S. 111 anerkannt. Dadurch, daß sie den an Ort und Stelle oder in nächster Nähe Befindlichen bequeme Gelegenheit zu gelehrten Vorstudien bieten und den Ärmeren die Sache noch durch Schulgeldbefreiung (teilweise auch durch Stipendien) erleichtern, verlocken sie Manchen auf den gelehrten Weg, der sonst gewiß einen andern eingeschlagen hätte. Bei dem Ansehen, welches die gelehrten Berufe in unserem Vaterlande genießen, bei der relativen Gesichertheit derer, welche in ihnen zu einer Stellung gelangt sind, wäre es ja auch geradezu wunderbar, wenn nicht überall, wo sich ein Gymnasium findet, eine beträchtliche Zahl von Vätern, auch solche aus den Ständen der Handwerker und Kaufleute die gute Gelegenheit benutzen wollten, um zu sehen, ob nicht auch ihre Söhne befähigt seien, einen gelehrten Beruf zu ergreifen. Und je mehr Orte diese Möglichkeit bieten, desto größer wird natürlich die Zahl der Versuchenden und auch derer sein, welchen der Versuch glückt. So ist denn schon a priori anzunehmen, was Matzat auf Grund statistischer Ergebnisse für Preußen erwiesen hat, daß je mehr Gymnasien auf eine bestimmte Zahl von Einwohnern kommen, desto mehr Individuen aus dieser Zahl das Reifezeugnis erwerben.

Doch gewöhnlich denken die, welche über unheilvollen Einfluß der Gymnasien auf die Zahl der Kandidaten für gelehrte Berufe klagen, an etwas Anderes. Sie meinen, daß Unzählige zu solchen Fächern durch das Gymnasium verleitet oder gar genötigt werden, die eingetreten sind, ohne daß bei ihrem Eintritt an eine derartige Lebenslaufbahn gedacht wurde. Und zwar wird diese Ansicht meist mit der Begründung vorgetragen, daß diese unglücklichen Menschenkinder durch das Gymnasium für eine andere Laufbahn untauglich geworden seien. „Der Knabe bleibt im Gymnasium und studiert, schon deshalb, weil er, je weiter er kommt, desto mehr für jeden praktischen Beruf verdorben ist." „Der väterliche Wille zwingt den Sohn in die oberen Gymnasialklassen trotz Abneigung und Unfähigkeit, weil ihm die Mittelklassen des Gymnasiums eine praktisch wenig brauchbare Vorbildung gegeben haben, und schließlich erreicht er das ersehnte Ziel." In dieser Richtung hat sich auch Hr. Geh. Rat Thiel auf der Berliner Konferenz geäußert (Prot. S. 113). Er findet, für die Überfüllung der gelehrten Berufe falle sehr schwer ins Gewicht der Umstand, daß die Gymnasiasten nach erlangter Freiwilligenqualifikation Gefahr laufen, von dem Kaufmanne oder Gewerbtreibenden, bei dem sie eintreten wollen, zurückgewiesen zu werden, weil sie in fremden modernen Sprachen, im Zeichnen u. s. w. nicht genügend vorgebildet seien: da nun die jungen Leute diese Gefahr nicht laufen wollten, entschieden sie oder ihre Eltern sich vielfach dafür, daß sie weiter studieren sollten. Endlich finden wir die Behauptung: „wer das Abiturientenexamen gemacht hat, der muß auch studieren, da er nichts Anderes anzufangen weiß." Und dieser Meinung entsprechend, wird oft in den Reformschriften verkehrterweise gar kein Unterschied gemacht zwischen der Zahl de-

Digitized by Google

rer, die ein Gymnasialreifezeugnis erworben, und derer, welche sich wirklich einem gelehrten Beruf zugewandt haben.

Gegen diese Anschauungen ist auf Grund der Erfahrung entschieden Einsprache zu erheben.

Ob die, welche einige Gymnasialklassen durchgemacht, für einen praktischen Beruf verdorben sind, soll später noch erörtert werden. Hier genügt die Thatsache, daß jedes Jahr zahlreiche Gymnasiasten, besonders aus den Tertien und Sekunden austreten, um zu praktischen Berufsarten überzugehen, und daß diese keineswegs zurückgewiesen werden. Damit soll nicht bezweifelt werden, daß auch Fälle vorkommen, wo Jemand gegen seine ursprüngliche Absicht auf dem Gymnasium verharrt und schließlich studiert. Falls man aber ernstlich zweifeln sollte, welche von beiden Arten der Erfahrung häufiger gemacht werden kann, so häufig, daß daraus ein generelles Urteil über den Einfluß des Gymnasiums in dieser Hinsicht zu gewinnen ist, dann wird durch die Statistik auch hier in deutlichster Weise die Entscheidung gegeben.

Wenn nach Matzats Berechnung in Preußen von denen, welche (durch Aufnahme, sei es in VI, sei es in eine höhere Klasse) in den Gymnasialkursus eingetreten sind, nur 34% die Oberfekunda, 26% die Unterprima, 23% die Oberprima, 22% das Zeugnis der Reife erreichen und wenn es auch in anderen deutschen Staaten ähnlich steht[1]), so kann schlechterdings der Charakter des Gymnasiums nicht als ein zu gelehrten Berufen verführender bezeichnet werden, sondern nur als ein in dieser Beziehung zurückhaltender. Bei der entgegengesetzten Anschauung zählt man lediglich diejenigen Gymnasiasten, die ursprünglich andere Absichten hatten und sich dann zu einem Universitätsstudium entschlossen (wie man ja überhaupt gern von einer großen Reihe verschiedenartiger Fälle bloß die ins Auge faßt, welche die Richtigkeit einer vorgefaßten Meinung zu beweisen scheinen); man vergißt nicht nur die ungleich größere Anzahl derer zu rechnen, die, ohne die Absicht zu studieren, eintraten und auch unverführt mehrere oder gar alle Gymnasialklassen durchmachten, sondern man rechnet ebensowenig die, welche mit jenem Vorsatz durch eine Reihe von Klassen gingen und hernach austraten, weil sie dadurch, daß sie den Anforderungen des Gymnasiums zu wenig entsprachen, auf einen anderen Weg gewiesen wurden. Und doch sind zweifellos nicht nur der Nichtverführten, sondern auch der vom Studieren Zurückgehaltenen sehr viel mehr, als derer, die sich entgegen ursprünglichem Vorsatz zu einem gelehrten Studium wandten.

Unter den gegenwärtigen 24 Oberprimanern des Heidelberger Gymnasiums befinden sich zwei, welche früher zum Forstfach übergehen wollten und jetzt der eine Jus, der andere Medizin zu studieren gedenken, weil die forstmännische Laufbahn stark überfüllt sei (eine zweifellose Wahrheit); ferner einer, der bei der Militärmarine eintreten wollte und dies jetzt aufgegeben hat, weil ihn seine Eltern nicht auf die See gehen lassen wollen; einer, der Infanterieoffizier werden wollte, aber wegen eines körperlichen Fehlers davon abgestanden ist; einer, der Lust zum Kaufmannsstand hatte, dessen Vater aber (selbst Kaufmann) dies nicht zugiebt wegen Überfülltheit dieses Berufes; endlich einer, der sich dem Eisenbahnfach zuzuwenden beabsichtigte, aber diesen Plan aus Gesundheitsrücksichten aufgab. Auch die vier Letztgenannten wollen jetzt einen gelehrten Beruf ergreifen. Doch kann man diese sechs eigentlich als durch das Gymnasium Verführte bezeichnen?

Ganz zweifellos aber stellte sich heraus, daß eine erhebliche Zahl derer, die mit den gegenwärtigen Heidelberger Oberprimanern einst zusammengesessen hatten, zu der dritten der oben bezeichneten Kategorien gehören. Nicht weniger als 21 wurden mir, zum größeren Teil auch mit Bezeichnung der zuerst von ihnen gewählten Studien, namhaft gemacht, als ich die Schüler fragte, ob sie sich mit Sicherheit an Kameraden erinnerten, welche einst mit ihnen in derselben Klasse gewesen und die Absicht, ein gelehrtes Studium zu ergreifen, kund gegeben, aber dann in Folge mangelhafter Fortschritte den Plan aufgegeben hätten.

[1]) Vergleiche für Baden außer dem Treutleinschen Buch die oben S. 100 zitierte Schrift von Deurer. Seine Ergebnisse bezüglich des Ausharrens derjenigen, welche 1875—1880 in die Sexta eines badischen Gymnasiums eingetreten waren, sind sehr ungünstige oder — von dem Gesichtspunkt, daß Minderung des Zuflusses zu den gelehrten Berufsarten zu bewillkommnen ist — sehr günstige. Deurer spricht daher auch von scharfer Durchsiebung der Schüler.

Digitized by Google

Noch etwas größer ist dann freilich die Zahl derjenigen früheren Kameraden unserer diesjährigen Oberprimaner, die von unteren, mittleren oder oberen Klassen zu einem nichtgelehrten Beruf übergegangen sind und von denen mir Niemand sagen konnte, daß sie früher vorgehabt hätten zu studieren: 25.

Und noch eine vierte Kategorie ergab sich bei der Umfrage: solche, die am Ende des jetzigen Kurses das Abiturientenexamen machen und, wenn sie es bestanden, sich einem nichtgelehrten Beruf zuwenden wollen, — nicht weniger als sieben.

Also 6, die früher nicht studieren wollten, deren Sinnesänderung aber im Grunde nicht dem Gymnasium zuzuschreiben ist; 21, die studieren wollten, aber, durch die Erfahrungen im Gymnasium davon abgebracht, vor der Maturität austraten; 25 vor Absolvierung Ausgetretene, die vermutlich nie studieren wollten; 7, die das Gymnasium durchzumachen, aber nicht zu studieren gedenken. Es wäre, meine ich, nicht unzweckmäßig, wenn solche Erhebungen öfter und an vielen Gymnasien gemacht würden. Der falschen Vorstellung von der zu gelehrten Berufen verführenden Gewalt des Gymnasiums würde so am besten entgegengetreten werden.

Solche, die die gymnasiale Reifeprüfung bestanden, aber keinen gelehrten Beruf ergriffen haben.

Zu der S. 99 gegebenen Tabelle über die Abiturienten badischer Gymnasien, die sich von 1884—1889 einem nichtgelehrten Berufe zugewandt haben, füge ich jetzt noch die Angaben aus dem Jahr 1890:

Militär 16, Forstwissenschaft 12, Post 16, Eisenbahn 3, Architektur 2, Ingenieurfach 9, Maschinenbau 3, Tierarzneikunst 1, Pharmazie 1, Landwirtschaft 2, Kaufmannstand 6, Musik 3: im Ganzen 74, 23% der Gesamtsumme der Abiturienten dieses Jahres. Denn diese ist 324, um 55 kleiner als die des J. 1889, während die Prozentzahl der nicht zu gelehrten Berufen Abgegangenen gegen das Vorjahr noch um 1 gewachsen ist.

„An der Überfüllung der gelehrten Berufe in Skandinavien trägt Schuld nicht die Schulorganisation, sondern nur die Lehrer und Unterrichtsbehörden." (Zu S. 106.)

Dr. J. Kach hat in seinem Vortrage über die Verhandlungen der Schulkonferenz (Zeitschr. für die Reform der höheren Schulen 1891, Nr. 2 S. 28) behauptet: „Wenn in den nordischen Ländern ungünstige Erfahrungen vorliegen, so würde das nur beweisen, daß die dortigen Anstalten von der in ihre Hand gelegten strengen Sonderung des Schülermaterials keinen richtigen oder ausgiebigen Gebrauch machen." Clemens Kahl sagt in einer jüngst erschienenen Broschüre, die ich unten näher charakterisieren werde: „Ich bin überzeugt, daß, wenn dort in den einzelnen Gymnasialklassen und insonderheit in den Abiturientenprüfungen diejenigen Leistungen in sämtlichen Lehrgegenständen, auch in den alten Sprachen, von Seiten der Unterrichtsbehörden unerbittlich gefordert würden, welche zu erzielen gerade der erste Zweck des gemeinsamen Unterbaues ist, die Zahl der Studierenden diese Mehrung nicht erfahren haben würde." Es wird also den schwedischen, norwegischen und dänischen Lehrern oder Unterrichtsbehörden insgesamt ohne Bedenken der Vorwurf gemacht, daß sie zu lax bei den Versetzungen und Reifeerklärungen verführen: dies sei der Grund davon, daß die vortreffliche Organisation dort nicht so wirken könne, wie sie sonst zweifellos thäte.

Ich möchte zunächst auf die merkwürdige Art der Argumentation hinweisen. Die Trefflichkeit der Einheitsschulorganisation ist festes Axiom, das durch Erfahrung nicht bewiesen zu werden braucht; bewährt sich die Einrichtung in einer Hinsicht nicht, so macht man durch reine Vermutung, ohne jede Beobachtung eine Ursache ausfindig, wodurch die Wirkung des Instituts gehemmt sein muß.

Ob und inwieweit aber zu große Milde bei den Promotionen in den genannten drei Staaten gewaltet hat und waltet, darüber steht in Wahrheit ein Urteil nur solchen Personen zu, deren bezügliche Beobachtungen sich wenigstens über eine ganze Reihe von Anstalten und Jahren erstrecken. (Wahrscheinlich wird betreffs dieses Punktes in Skandinavien wie in Deutschland

Digitized by Google

manche Verſchiedenheit herrſchen.) Wer ſolche Beobachtungen nicht gemacht, dem bleibt nur ein Anhalt für die Beurteilung, ein allerdings nicht zu verachtender, die geſetzlichen Beſtimmungen über die Examina und Verſetzungen. Dieſe aber ſind in den drei nordiſchen Reichen der Art, daß nicht wohl geglaubt werden kann, es herrſche dort im Allgemeinen trotz des lebhaften Klagens über die Ueberfüllung der gelehrten Fächer eine nicht zu rechtfertigende Milde bei den Promotionen.

Eine ſolche Milde muß ſich keineswegs, aber kann ſich, meinen wir, leichter etwa einmal da einſtellen, wo die ſchließliche Entſcheidung über die Maturität ganz oder faſt ganz von den Lehrern abhängt; ſie kann umgekehrt gewiß ſchwerer Platz greifen, wenn dabei zugleich andere eine weſentliche Stimme haben, inſonderheit wenn dies Männer der Wiſſenſchaft ſind.

Nun iſt in Schweden zwar die Maturitätsprüfung ſeit 1864 an die Schulen verlegt, doch ſie wird unter der Leitung und Aufſicht von Zenſoren abgehalten, die das Miniſterium der Regel nach aus den Univerſitätslehrern wählt. Der Zenſor beſtimmt den Umfang der von den Lehrern der oberſten Klaſſen anzuſtellenden mündlichen Prüfung und er hat ebenfalls das Recht, ſich an dem Examen zu beteiligen, ſoweit er es für gut findet (§ 9 der ſchwediſchen Maturitätsexamenordnung, S. 73 der Samling af författningar rörande allmänna läroverken von A. Zimmermann und Stjernſtedt, Stockholm 1879). Die Themen der ſchriftlichen Arbeiten aber werden von dem Chef des Kultusminiſteriums beſtimmt (§ 4).

Von den ſehr genauen Beſtimmungen über das Maturitätsexamen (examen artium) in Norwegen, welche durch die Geſetze vom 16. Juni 1883 und vom 4. Mai 1885 gegeben ſind, kann Jedermann bequem Kenntnis nehmen in der ungemein eingehenden Darſtellung des norwegiſchen Schulweſens von Chriſtenſen in Schmids Encyclop. 8^{II}: ausſchließlich über das genannte Examen handeln S. 796—808. Auch in dieſem Lande findet ſich das Syſtem der Zenſoren. Auch hier ſind dieſe zum Teil Univerſitätsprofeſſoren. Nach dem Examen haben ſie einen Bericht über die Leiſtungen der Schule an die Oberverwaltung zu erſtatten. Und auch hier werden die ſchriftlichen Arbeiten nicht von der Schule beſtimmt. Ferner iſt zu bemerken, daß dem examen artium vorausgeht die Mittelſchulreifeprüfung, welche am Ende der unſerer Unterſekunda entſprechenden Klaſſe abgelegt werden muß, und daß hier ebenfalls zum großen Teil die Beurteilung in den Händen von Männern liegt, die der Anſtalt nicht angehören (ſ. Chriſtenſen S. 784—787).

Endlich iſt auch in Dänemark das Zenſorenſyſtem bei der Maturitätsprüfung in Geltung und zwar dort ſeit längerer Zeit (ſieh Al. Michelſen in Schmids Encyklop. 1^{II} S. 1068—1072), und mit dem Zenſorenamt wird es, wie mir däniſche Kollegen ſagten, ernſt genommen. Ferner erfolgen die Promotionen in höhere Klaſſen an den Gelehrtenſchulen nicht ausſchließlich auf Grund der im Laufe des Jahres beobachteten Fortſchritte, ſondern zugleich mit Rückſicht auf den Ausfall einer ſchriftlichen und mündlichen Prüfung, und zu der erſteren werden die Aufgaben vom Miniſterium geſandt. Beſonders ſcharf wird es genommen mit der Prüfung für die Promotion aus der Oberſekunda, weil an ihr Beſtehen gewiſſe Berechtigungen geknüpft ſind und weil dann in Prima eine Sonderung zwiſchen Humaniſten und Realiſten eintritt. Ja, noch ein zweites beſonders genaues Examen liegt für die Schüler der däniſchen höheren Schulen innerhalb des Zeitraumes, in dem unſere Gymnaſiaſten einfach nach dem Urteil des Lehrerkollegiums aufrücken oder zurückbleiben. In die unſerer Untertertia entſprechende Klaſſe, welche die unterſte der däniſchen Gelehrtenſchulen iſt, gelangt man nicht durch Verſetzung, ſondern durch eine Aufnahmeprüfung, in der von Fremdſprachen das Deutſche und Franzöſiſche eine Rolle ſpielen. Und trotz all dieſer Examenſiebe der übermäßige Zudrang zu den gelehrten Berufsarten. —

Wenn von anderer Seite auf die faſt vollkommene Unentgeltlichkeit des Unterrichts an den höheren Schulen Schwedens als Erklärung für den Zudrang zu den gelehrten Fächern hingewieſen iſt, ſo iſt zu bemerken, daß man in Norwegen und Dänemark Schulgeld zahlt und zwar in letzterem Lande ziemlich hohes auch an Staatsanſtalten.

Digitized by Google

Urteil eines ſchwediſchen Profeſſors über den zu gelehrten Berufen verführenden Einfluß der Einheitsſchule. (Zu S. 107).

In den Gutachten über die Vorſchläge des Unterrichtsausſchuſſes v. J. 1884, abgegeben von den Senaten und Fakultäten der ſchwediſchen Hochſchulen (Utlåtanden och yttranden angående läroverkskomiténs den 25. Augusti 1884 daterade betänkande I. Stockholm 1885) findet ſich S. 114—146 auch das Protokoll einer Verhandlung des größeren akademiſchen Konſiſtoriums (Senats) in Lund und S. 138—142 das Votum des Profeſſors der Geſchichte Odhner.

Darin wird „als eine der vornehmſten Urſachen für den Rückgang der Beamtenbildung die große Überſchwemmung mit ſchlecht begabten und für Studien ungeeigneten Aſpiranten" bezeichnet und dann fortgefahren: „Solche hat es wohl zu allen Zeiten gegeben, aber als vereinzelte Ausnahmen. Doch in unſerer Zeit hat ſich ihre Zahl in bedenklicher Weiſe vermehrt. Dieſes iſt aber eine natürliche Folge von der Schulorganiſation, die 1849 eingeführt wurde und nachher weiter entwickelt worden iſt [1849 wurde der Beginn des Lateinunterrichts von Sexta nach Quinta geſchoben, dann nach Quarta, 1873 nach Untertertia]. Sie geht darauf aus, in einer und derſelben Schule alle die zu vereinigen, die eine höhere Bildung als die der Volksſchule ſuchen, allen da eine gemeinſame bürgerliche Bildung zu geben, was für einen Beruf ſie auch in der Zukunft wählen werden. Es hat ſich jedoch ergeben, daß nicht für alle Bildungsbedürfniſſe auf dieſelbe Weiſe und nach derſelben Methode geſorgt werden kann, daß verſchiedene Zwecke auch verſchiedene Unterrichtspläne fordern. Die verſchiedenen Zwecke haben einander im Wege geſtanden und haben alle durch die Zuſammenkoppelung gelitten. Eine von den ſchädlichen Folgen iſt die geweſen, daß eine Menge Zöglinge, die keineswegs für den Studienweg beanlagt ſind, verlockt worden ſind, ihre Studien durch die Schule hindurch fortzuſetzen und dann ihr Brot im Dienſte des Staates zu erwerben. Bei uns werden alle in dieſelbe Form gegoſſen, wenigſtens bis zu der Zeit, wo die Lateinlinie und die Reallinie ſich trennen. Der für die Studien Ungeeignete hat denſelben Unterricht wie der dafür Begabte genoſſen und wird dadurch, da keine eigentliche Abſchließung innerhalb der Schule vorkommt, aufgefordert, den Kameraden ſoweit als möglich zu folgen."

„Der gemeinſame lateinloſe Unterbau und die Schulkonferenz vom Dez. 1890. Von Clemens Rohl, Schuldirektor." (Zu S. 100—103).

Die Schrift ging mir von der Verlagshandlung laut einer Beilage im Auftrag des Verfaſſers mit der Bitte zu, „dem Buch meine gütige Empfehlung zu Teil werden zu laſſen." Dies iſt mir nun beim beſten Willen nicht möglich; aber eingedenk der von manchen Verlegern gehörten Äußerung, das Unangenehmſte ſei ihnen das vollſtändige Schweigen der Kritik bei einem Verlagsartikel, habe ich auf dieſen ſchon oben Bezug genommen und will jetzt noch ein paar Stellen ausziehen und mit kurzen Bemerkungen verſehen, nachdem ich vorausgeſchickt, daß das „Buch" 1891 in Heuſers Verlag zu Neuwied und Leipzig erſchien und 55 Seiten umfaßt.

In Bezug auf die zuletzt beſprochene Frage ſagt Herr Rohl S. 12: „Herr Dir. Uhtig hat in ſeiner erſten Rede den Lehrern für ſehr viele Fälle die Fähigkeit abgeſprochen, zu urteilen, ob Schüler für ein gelehrtes Studium befähigt, d. h. mit anderen Worten, ob ſie für die alten Sprachen beanlagt ſind. Da ſtellt er aber ſeinem, dem Lehrerſtand, ein ſehr bitteres Armutszeugnis aus, muß ihnen nun auch die Fähigkeit abſprechen, Zeugniſſe zu ſchreiben, Verſetzungen oder Nichtverſetzungen der Schüler vorzunehmen, dieſe um ihrer Leiſtungen willen zu loben, zu tadeln, zu ſtrafen: in allen dieſen Fällen kommt es ja auf die Begabung des Schülers entſchieden mit an."

In dem erſten Satz iſt natürlich hinter „den Lehrern" zu ergänzen: der Quarta, der oberſten Klaſſe des gemeinſamen lateinloſen Unterbaus. Denn von der am Ende dieſes Kurſes vorzunehmenden Verteilung der Schüler in den lateiniſchen und den lateinloſen Oberbau habe ich ja an der Stelle, auf die ſich Rohl bezieht, geſprochen. Wenn man dies aber ergänzt, wie es auch Rohl hinzugedacht haben muß, ſo ſteht man vor einer Behauptung, von der man bei ein-

Digitized by Google

maligem Lesen noch nicht glaubt, daß sie wirklich ausgesprochen ist. Sie lautet mit etwas anderen Worten: „Wer dem Lehrer für viele Fälle die Fähigkeit abspricht, über 11- bis 12jährige Schüler, die einen dreijährigen lateinlosen Mittelschulunterricht genossen haben, das Urteil zu fällen, ob sie für ein gelehrtes Studium beantagt sind oder nicht, — der spricht demselben Lehrer überhaupt die Fähigkeit ab, über Begabung sowie Fleiß und Leistungen seiner Schüler zu urteilen!"

Wie denkt nun Herr Rohl von der Urteilskraft der Lehrer? Er erklärt S. 15 rundweg: „Auf dem Unterbau haben drei Jahre alle Schüler denselben Unterricht [von Fremdsprachen lernen sie nach seinem Vorschlag Französisch und Englisch] und nach Ablauf dieser Zeit läßt es sich durchweg mit Bestimmtheit erkennen, ob der Schüler sich für das Universitätsstudium eignet oder für einen praktischen Beruf, unter welchem Namen ich der Kürze wegen auch die technischen Fächer, selbst die bildenden Künste und die Musik mitbefasse."

Unter vielem Sicheren und Kühnen, was wir neuerdings in pädagogischen Schriften gelesen, scheint uns dies fast das Kühnste. In Wahrheit aber, fürchte ich, hat sich Herr Rohl damit selbst ein sehr bitteres Armutszeugnis ausgestellt, ein Zeugnis der Armut an Erfahrung. Als Direktor einer höheren Mädchenschule ist er allerdings weniger in der Lage Beobachtungen, die in dieser Frage aufklärend wirken können, zu machen. Aber hätte er solche nicht vielleicht früher machen können? denn nach einer Bemerkung S. 5 muß er früher an einem Gymnasium unterrichtet haben.

Doch hören wir ihn noch ein Stückchen weiter. Die Konfusion, wie sie im ersten Passus hervortrat, und die Kühnheit des zweiten sind kombiniert in folgenden Worten, S. 13: „Herr Dir. Uhlig zweifelt auch, ob die Eltern dem entsprechenden Rat der Schule immer gehorchen würden. Als ob es sich um einen den Eltern zu erteilenden Rat handelte, wenn die Söhne, weil sie in den neueren Sprachen das Pensum der Quarta nicht bewältigt haben, von dem Eintritt in die Gymnasialtertia ausgeschlossen werden. Hier wird es sich doch einfach um ein Gesetz handeln, das den Schuldirektoren in Verbindung mit ihren Lehrerkollegien untersagt, sprachlich unbegabte Schüler in das Gymnasium aufzunehmen." Worauf als vorbildliche Analoga die Gesetze des Schulzwanges, der allgemeinen Wehrpflicht und das über die Bedingungen für den einjährigen Militärdienst zitiert werden.

Ich denke, wenn die Schüler das Pensum der Quarta im Französischen und Englischen nicht bewältigt hätten, würden sie auch in die reale Untertertia nicht aufgenommen werden dürfen. Bei solchen aber, welche aus der Quarta promoviert sind, soll der Eintritt in die gymnasiale Untertertia durch irgend ein Gesetz verhindert werden können, wenn den Lehrern der Knabe nicht hinreichend begabt für die lateinische Linie erscheint, die Eltern jedoch den Versuch machen wollen, ob er dieselbe nicht durchmachen kann? Das wäre nicht bloß ungerecht, sondern unmöglich. Möglich ist in öffentlichen Schulen in dieser Beziehung entgegen dem Wunsche der Eltern nur, daß, wer das Pensum einer Klasse nicht absolviert hat, nicht versetzt wird.

Und nachdem sich die Besprechung von drei Stellen aus Rohl's Buch ungewollt zugleich zu einer Einsichtnahme in zwei Eigenschaften des Verfassers gestaltet hat, so sei auch ein Beleg für eine dritte, für einen dritten charakteristischen Besitz des „Erfinders der Einheitsschule" hinzugefügt. Ich meine den Luftballon der Selbstgefälligkeit, mit dem er so glücklich ist sich weit über andere Sterbliche zu erheben und auf sie herab zu blicken.

Wenn ich dem Lehrer der Quarta für viele Fälle die Fähigkeit absprach, über die Begabung seiner Schüler zu gelehrten Berufsarten ein sicheres Urteil zu fällen, und ebenso die Macht, seinem Urteil Nachachtung zu verschaffen, so nennt Rohl das einen „Appell an die Verstandesschwäche" der in der Konferenz Versammelten, den sie schweigend hingenommen hätten. Und nachdem er im Weiteren den Abl Uhlhorn, den Fürstbischof Kopp und Dir. Jäger hingerichtet, zeigt er dem Publikum seiner Leser die Köpfe derselben mit folgenden Worten S. 32: „Wer in einer der vorliegenden Fragen sich nicht vollkommen sicher fühlt [sicher — wie Rohl], der hat zu schweigen, zu hören und zu lernen [von Rohl] und nicht mit vermeintlichen Gedan-

Digitized by Google

kenblitzen und mit abenteuerlichen Behauptungen sich vorzudrängen [vor Rohl]. Wer das dennoch thut, der muß erfahren, daß es nach Leute giebt, die ihm auf die Finger sehen und die Korrektur vornehmen, weil sie das für ihre Pflicht halten. Wie hier geschehen ist."

Möchte Herrn Rohl zu seiner eigenen Zufriedenheit und zur Erheiterung seiner Mitmenschen diese Selbstüberzeugtheit alle Zeit erhalten bleiben und der Ballon nicht etwa eines Tages platzen.

G. Uhlig.

Nuovi scritti pedagogici di P. Villari.

Firenze 1891. Sansoni. 374 S.

Der Titel ist gewählt mit Rücksicht auf die Scritti pedagogici di P. Villari, die 1868 zu Turin bei Paravia erschienen und deren Hauptinhalt gebildet wird durch einen ebenso anregenden wie genauen Bericht über den Elementarunterricht in England und Schottland.

Der hier von einem jüngeren Kollegen gegebene Auszug aus den Nuovi scritti aber wird, denken wir, allen unsern Lesern sehr willkommen sein. Thatsächlich ist in wenigen ausländischen pädagogischen Schriften der jüngeren Zeit so viel Wahres gesagt und mit so zutreffenden Worten. Ganz besonderen Wert aber erhalten alle diese Ausführungen durch den Umstand, daß der Autor ein Mann mit so umfangreichen Beobachtungen und von so maßgebender Bedeutung für das Unterrichtswesen eines großen Staates ist. Red.

In den „Neuen pädagogischen Schriften" ist eine Reihe von Abhandlungen und Parlamentsreden des jetzigen italienischen Unterrichtsministers vereinigt, die vom Jahre 1865 bis 1887 erschienen. Mit glänzender Darstellung verbindet der Verfasser eine ins Einzelnste gehende Kenntnis des Schulwesens in Italien und den übrigen Kulturstaaten Europas. Schon lange bevor er zur Leitung des italienischen Unterrichtwesens berufen wurde, hat er mit lebhafter Teilnahme und hervorragendem Verständnis die Entwicklung der Schule, besonders der Mittel- und Hochschule verfolgt, und zu ihrer Umgestaltung im eigenen Lande mitgewirkt. Es ist für uns interessant und lehrreich, das Urteil des genialen Historikers über manche Fragen zu hören, die jetzt auch bei uns viel erörtert werden, besonders seine trefflichen Ausführungen über das Ziel des Gymnasiums und den Bildungswert der klassischen Sprachen.

Daß dem Verfasser auch die Hebung des Volksschulwesens am Herzen liegt, zeigen viele einzelne Bemerkungen in fast allen Aufsätzen; speziell dem „Handarbeitsunterricht in der Elementarschule" ist der erste Aufsatz gewidmet.

Der Verf. erstattet hier Bericht über eine im Sommer 1887 nach der Schweiz, nach Deutschland, Dänemark, Schweden und Belgien unternommene Reise, deren Ziel die Prüfung dieses Unterrichtsfaches zum Zwecke seiner eventuellen Einführung in den italienischen Schulen war. In Deutschland hat er Dresden, Leipzig, Berlin und Osnabrück besucht. Am ausführlichsten berichtet er über die schwedischen Handarbeitsschulen. In der mustergültigen Anstalt der Herren Abrahamson und Salomon in Nääs hat er auch italienische Lehrer getroffen, die sich an einem praktischen Kurse beteiligten. Verf. wünscht, daß in solchen Anstalten dauernd Ferienkurse für Lehrer gehalten werden möchten, die sich die Fähigkeit erwerben wollten, den Handarbeitsunterricht zu erteilen. Nicht aber schlägt er vor, diesen Unterricht in enge Verbindung mit der Schule zu bringen oder gar ihn in den Lehrplan aufzunehmen.

Digitized by Google

Da die Arbeiten in Holz, die ſich überall als die zweckmäßigſten erwieſen hätten, mindeſtens die Kräfte eines elfjährigen Schülers verlangten, ſo ſei wenigſtens an eine Einführung in die italieniſche Elementarſchule ſchon aus dem Grunde nicht zu denken, weil der Beſuch der Schule bis zu dieſem Alter in Italien noch nicht geſetzlich verlangt ſei.

„Das Mittelſchulweſen in Deutſchland und Italien“ iſt der Titel des zweiten Aufſatzes, der im Jahre 1865 erſchien. Verf. war damals Leiter der scuola normale in Piſa, in der die Mittelſchullehrer praktiſch vorgebildet wurden. Als ſolcher wollte er vor allem die deutſchen Mittelſchulen, beſonders die Gymnaſien kennen lernen, denen nach dem Ausſpruche hervorragender deutſcher Univerſitätsprofeſſoren die wiſſenſchaftliche Überlegenheit der Deutſchen mehr zu verdanken ſei, als den Univerſitäten ſelbſt. Bevor er manche Mängel im italieniſchen Mittelſchulweſen beſpricht, zeichnet er den Zweck der Gymnaſien mit folgenden Worten: „Es handelt ſich nicht darum zu wiſſen, ob die Kenntnis des Griechiſchen im praktiſchen Leben nützlicher ſei, als die des Deutſchen oder umgekehrt, und ob man aus dem gleichen Grund die Mathematik der Philoſophie vorziehen muß u. ſ. w. Die Frage dreht ſich um einen Punkt von höherer Wichtigkeit. Vom 11. bis zum 19. Jahre bildet ſich der Charakter, und der Geiſt entwickelt ſich; der Jüngling ſoll nicht nur ein beſtimmtes Maß nützlicher Kenntniſſe erwerben, ſondern er ſoll beſonders lernen zu urteilen, zu denken. Hier liegt der Kernpunkt der Frage. Man kann alſo die Gegenſtände nicht nach ihrem praktiſchen und materiellen Nutzen wählen; man muß vielmehr allen andern die vorziehen, welche, während man ſie ſich aneignet, zugleich dazu beitragen, die Kräfte der jugendlichen Geiſter zu entfalten. Wenn es auch gelingt, mir zu beweiſen, daß der zukünftige Advokat für ſeinen Beruf die Geometrie gar nicht nötig hat, und daß er ſie vollſtändig vergeſſen wird, ſo werde ich deshalb nicht zugeben, daß jenes Studium ihm nicht ſehr nützlich und vielleicht notwendig geweſen iſt!“

Beſonders mit Rückſicht auf die, welche nach Abſolvierung der Mittelſchule die Univerſitätsſtudien nicht ergreifen, deren Zahl in Italien eine noch viel größere iſt, als bei uns in Deutſchland, iſt dieſer Zweck der Gymnaſien nie zu vergeſſen. „Sie bilden die große Geſellſchaftsklaſſe, welche zwiſchen dem Volk und denen ſteht, die die geiſtige Führung der Völker haben; durch ſie gelangen die Ideen der oberſten Geſellſchaftsklaſſen zu den unterſten; ſie ſind der Kitt, welcher Einigkeit giebt und den Körper der Nation zuſammenhält.“

Die ſchlechten Reſultate der italieniſchen Gymnaſien der damaligen Zeit führt der Verfaſſer zunächſt darauf zurück, daß der Unterricht auf allen Stufen zu theoretiſch betrieben wird. Er macht dies klar an dem Beiſpiel eines Profeſſors der italieniſchen Sprache, der wohl die Litteraturgeſchichte von Dante und Petrarca bis Alfieri und Manzoni durchnehme, häufig Vorſchriften über die Kunſt des Schreibens gebe, aber die Schüler faſt nie ſelbſt ſchreiben laſſe. Im Gegenſatz dazu führt er aus, in welchem Umfang in deutſchen Gymnaſien geſchrieben, vom Lehrer korrigiert und bis ins Einzelnſte die Fehler beſprochen würden. Doch giebt der Ver-

Digitized by Google

faſſer zu, daß oft auch die italieniſchen Lehrpläne ſchuld ſind. Wenn z. B. für die dritte Lycealklaſſe verlangt wird: lyriſche und elegiſche Dichtung der Römer, didaktiſche Dichtung, Satiren, Epiſteln, Epigramme, Fabeln und Idyllen der Römer, die Jurisprudenz und die Grammatik bei den Römern, — wie kann der Lehrer nach Abſolvierung dieſer Gegenſtände noch Zeit für praktiſche Übungen finden?

Einen zweiten Grund für die ſchlechten Reſultate findet der Verfaſſer in der Art und Weiſe, wie die Profeſſoren ernannt und behandelt werden. Während in Deutſchland die Ernennung eines Profeſſors an das Beſtehen einer Prüfung geknüpft ſei, erfolge dieſe in Italien oft nach Willkür. Bitten und Empfehlungen, beſonders Beeinfluſſungen hinſichtlich der Verſetzungen würden nicht mit der nötigen Strenge zurückgewieſen. „Jedes Jahr finden Verſetzungen von einem Ende des Staates zum andern ſtatt, keiner bleibt feſt; die Schule nimmt keinen Charakter an, hat keine Überlieferung, die länger als ein Jahr dauert. Keine Methode wird genügend erprobt. Welches das beſte oder ſchlechteſte Gymnaſium in Italien iſt, kann man nie wiſſen, weil dasjenige, welches heute gut iſt, morgen vielleicht ſehr ſchlecht ſein wird."

Dazu kommt die ſchlechte Bezahlung der Profeſſoren; deshalb meint der Verfaſſer, man ſolle weniger Profeſſoren ernennen, dieſe aber mehr beſchäftigen und beſſer bezahlen.

In längerer Ausführung ſpricht der Verf. über den Charakter der Deutſchen, um daraus Vorzüge und Mängel des Unterrichtsweſens herzuleiten. Ob er in jeder Beziehung recht hat, wollen wir dahin geſtellt ſein laſſen. Es iſt ja ſeit dem Jahre 1865 in Deutſchland vieles anders geworden, und die Thatſachen haben manche Behauptung des Verfaſſers widerlegt, manche Vermutung glänzend beſtätigt.

Über die deutſchen Schulen ſpricht er mit der größten Hochachtung. „Jedesmal, wenn ich einer Lektion beiwohnte, ſchien mir die Schule ein Tempel. Niemals ſah ich einen Alt von Ungeduld oder von Langweile, und die beſte Disziplin wurde ohne Strenge aufrecht gehalten, weil es keinem in den Sinn kam, daß man in der Stunde an etwas anderes als die Stunde denken könne." Dieſe über die Maßen günſtige Auffaſſung iſt nur ſo zu erklären, daß der Verfaſſer ſtets vortreffliche Lehrer gehört und daß ihm zugleich immer die nichts weniger als muſterhafte Disziplin vieler italieniſcher Schulen vorſchwebte.

Die Trefflichkeit der deutſchen Gymnaſien ſchreibt er vor allem auf Rechnung der „bewunderungswürdigen" Behandlung der griechiſchen und lateiniſchen Schriftſteller. Allerdings tadelt er am Überſetzen, daß man nur die exakte Überſetzung wünſche und nicht darauf ſehe, daß dieſelbe auch zugleich ſchön ſei, daß man zu wenig ſich bemühe, das Kolorit des Originals und ſeine Kraft nachzuahmen. Nun, in dieſer Richtung haben die deutſchen Gymnaſien ſeit 30 Jahren wohl alle entſchiedene Fortſchritte gemacht: inſonderheit, daß die Überſetzungen aus dem Griechiſchen und Lateiniſchen in wirklich gutem Deutſch gegeben werden müſſen und zugleich Übungen im deutſchen Ausdruck ſein ſollen, iſt ein jetzt allgemein anerkannter Satz.

Der Verfaſſer ſetzt am deutſchen Gymnaſium aus, daß es mehr Gelehrte bilde, als praktiſche Männer erziehe. Wir möchten glauben, er hat dieſe Meinung nach 1865 wenigſtens modifiziert; und wenn ſein Wunſch, daß Deutſchland, in Freundſchaft mit Italien, ſeine Einheit wieder gewinnen möge, ſich zu unſerer und der Italiener Freude ſo glänzend erfüllt hat, ſo ſchreibt Villari jetzt vielleicht einen guten Teil dieſes Erfolges doch auch dem in den deutſchen Gymnaſien gepflegten Geiſte zu.

In dem dritten Aufſatz: „Die klaſſiſchen Mittelſchulen und die Univerſitätsſchulen für das Lehramt“ [1]) verlangt der Verfaſſer zunächſt, daß der Elementarunterricht bis zum 12. ſtatt bis zum 9. Jahre ausgedehnt werden ſolle. Auch die techniſchen Schulen ließen viel zu wünſchen übrig; aber der Anſturm richte ſich hauptſächlich gegen die klaſſiſchen Mittelſchulen, obgleich gerade ſie nach der Anſicht urteilsfähiger Männer (wie Betti, Brioſchi, Cremona) beſſer ſeien als die übrigen. Vitelli habe in ſeinem Berichte über den Stand des Lateiniſchen an den Lyceen eine von Jahr zu Jahr fortſchreitende Beſſerung konſtatiert, ſo daß die ungünſtigen Stimmen des Publikums in keiner Weiſe zu rechtfertigen ſeien. Ebenſo ſei ein Fortſchritt im Griechiſchen und in der Mathematik zu verzeichnen.

Da man aber trotz dieſes günſtigen Urteils über die Reſultate der Lyceen immer von neuem den Wunſch nach Änderung hörte, beſonders nach Abſchaffung des Griechiſchen, ſo wurden kompetente Leute befragt: von dieſen wollten 169 die obligatoriſche Beibehaltung des Griechiſchen, 60 wollten es fakultativ machen, nur 6 beantragten Abſchaffung.

Trotzdem dauern, ſagt V., die Angriffe fort. Bei dem berechtigten Tadel der Leiſtungen mancher Schulen, beſonders auch von Probeſchulen, glaubt man, indem man das Tadelhafte ſehr übertreibt, die Nützlichkeit der klaſſiſchen Sprachen beſtreiten zu ſollen. Die Gegnerſchaft erwächſt aber auch aus dem Umſtand, daß ein großer Teil des Publikums dieſe Studien ſelbſt nicht getrieben und infolge deſſen für überflüſſig hält, ohne daran zu denken, daß die kommende Generation die vorhergehende in manchem übertreffen ſolle.

„Ich kann verſichern“, ſagt im Gegenſatz hierzu der Verf., „daß meine tiefe Überzeugung zugunſten der klaſſiſchen Studien daher ſtammt, daß ich in meiner langen Erfahrung an der Univerſität geſehen habe, wie ſehr den andern die überlegen ſind, welche ernſtlich dieſe Studien getrieben haben, die in unſern Tagen [d. h. in den Tagen von Villaris Jugend] im Niedergang begriffen waren. Und ſie ſtammt auch daher, daß ich öfter habe ſehen müſſen, was mir fehlt.“

Villari ſpricht dann von früheren Angriffen gegen den klaſſiſchen Unterricht. „Das Geſchrei iſt alt. Es fing im 18. Jahrhundert an. Es iſt begreiflich bei denen, die die Vergangenheit zerſtören wollten und meinten, die Geſellſchaft auf der Grundlage der reinen Vernunft rekonſtruieren zu können. Aber wir haben die Folgen des Experimentes geſehen, das in Frankreich gemacht wurde, wo man um-

[1]) Derſelbe wurde zuerſt 1889 in der Nuova antologia, terza serie, vol. XIX. S. 483 ff. unter dem Titel Istruzione secondaria geleſen. Red.

kehren mußte, weil man einsah, daß der Verfall der klassischen Studien den Verfall der Litteratur und der nationalen Kultur mit sich führte." „Wir glauben, daß es nötig ist, die Vergangenheit zu kennen, um die Gegenwart zu kennen, die von ihr stammt, um uns selbst zu erkennen, in denen die Vergangenheit in einer oder der andern Art umgebildet fortlebt."

Auch in England und Deutschland ist der gleiche Kampf entbrannt. Der mächtige Fortschritt der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer hat die großen Erfolge in der Industrie geschaffen und in ihrem Gefolge einen neuen Stand, der jetzt herrscht, weil er Reichtum hervorbringt. „Was liegt ihnen am Griechischen und Lateinischen, an der reinen Mathematik? Sie haben keine Zeit zu verlieren, sie müssen schnell machen, in der Gegenwart, nicht in der Vergangenheit leben. Sie wollen neuere Sprachen, neuere Geschichte, Naturwissenschaften mit ihrer Anwendung."

Die Industrie wollte auch ihre Schulen, von der Kunst- und Handwerksschule bis zu den Polytechniken mit Universitätscharakter. Diese Schulen treten in Wettstreit mit den Lyceen. Eine Vereinigung beider ist in Italien so wenig möglich, als es in Frankreich der Fall war. Als man auch in England über die Vereinigung dieser Schulen beriet und unter andern auch Gladstone befragte, erklärte er sich zunächst als einen entschiedenen Gönner der klassischen Studien und fügte hinzu: „Man muß die beiden Systeme auseinander halten; sonst kommt man zu einem Kompromiß [trasazione], der den Charakter beider zerstören wird."

Über den Zweck der Gymnasien oder Lyceen und über die alten Sprachen äußert sich Villari folgendermaßen:

„Das Lyzeum geht von der Ansicht aus, daß es vor allem nötig ist, den Geist zu bilden, zu erziehen und zu stärken. Das Übrige wird dann von selbst kommen. Und zu diesem Zwecke glaubt es, daß die Sprachen vor den exakten Wissenschaften, die es jedoch nicht ganz ausschließt, den Vorzug verdienen. In einer Sprache, in einer Litteratur liegt all das, was ein Volk empfunden, gedacht, erlitten hat. Indem der Geist damit erzogen wird, wird er frei gemacht und entfaltet sich nach allen Seiten. Eine solche Erziehung ist nicht nur dem uomo di lettere, sondern auch dem der exakten Wissenschaften nützlich, weil sie in dem Jüngling die Erfindungsgabe, die schöpferische Kraft erhöht, welche, wenn auch in sehr verschiedener Weise, der scienziato nicht weniger nötig hat als der Dichter. Das Lyzeum zieht den neueren Sprachen die alten vor und besonders die griechische, weil sie einfacher, ursprünglicher und origineller ist. Sie ist, wie neulich Bonghi geschrieben hat, das natürliche Produkt des Geistes eines fast ganz von fremdem Einfluß freien Volkes und befruchtet den Geist der Völker, mit denen sie in Berührung kommt. Wie sie die lateinische Litteratur in all dem genährt, was das Beste in ihr ist, so hat sie auch die unsrige gefördert; ja sie hätte viele Fehler der unsrigen geheilt, wenn es ihr gestattet gewesen wäre, dieselbe mehr in ihrer Macht zu behalten, als sie gethan oder gekonnt hat." „So schrieb auch Bigot in seinem Buch über das Mittelschulwesen vor kurzer Zeit, daß er, wenn er einen Sohn gehabt, ihn mit den klassischen Studien erzogen hätte; und

wenn er unbedingt eine von den alten Sprachen hätte opfern müſſen, er die lateiniſche der griechiſchen geopfert haben würde, denn dieſer en tout cas, je donnerais le rôle principal.“ [1])

„Aus denſelben Gründen zieht die klaſſiſche Schule die alte Geſchichte vor, ohne die neuere zu verſäumen. Iſt ſie auch zeitlich weiter entfernt von dem Schüler, ſo iſt ſie ſeinem Verſtändnis doch näher. Romulus, Remus, die Horatier, die Curiatier, die dreihundert Spartaner erwecken ſeine Aufmerkſamkeit viel mehr, als alle Päpſte und Kaiſer des Mittelalters, als alle Heroen der Renaiſſance, der Reformation oder der franzöſiſchen Revolution. Die Sage und die Mythologie ſind jetzt die Sprache ſeines Geiſtes. Er verſteht viel beſſer als wir Minerva, welche aus dem Haupte des Zeus kommt, die Aurora, die den Himmelsraum durchfährt vor dem Wagen Apollos. Dieſe ſind für ihn, wie ſie es für die Griechen geweſen, wirkliche und lebende Perſonen. Indem er in die alte Welt eintritt, tritt er in eine der ſeinigen ähnliche, aber viel glänzendere und poetiſchere ein. Warum ihn der Jugend des Geiſtes berauben, die ſo ſehr notwendig iſt, um die kraftvolle Reife des Verſtandes im modernen Menſchen zu bilden? Iſt dieſer nicht in Italien mit dem Wiederaufleben der klaſſiſchen Studien, aus der Vereinigung der heidniſchen Bildung mit der chriſtlichen entſtanden? Finge man damit an, unſern Jüngling in die moderne Welt einzuführen, indem man die alte beiſeite ließe, ſo hieße dies nichts anderes, als ihn inmitten der Geſellſchaft reifer Männer erziehen. Die exakten Wiſſenſchaften ſind aus dieſer Schule nicht ausgeſchloſſen, aber auch ſie treten nur ein, um den Verſtand zu erziehen. Auch von der Mathematik wird ſo viel gegeben als notwendig iſt, um die Gewohnheit des ſtrengen Denkens mitzuteilen, von den Naturwiſſenſchaften ſo viel als geeignet iſt, den Schüler zur Beobachtung der äußern Welt, zur Kenntnis der experimentellen, induktiven Methode zu erziehen. Die modernen fremden Sprachen ſind im Prinzip nicht ausgeſchloſſen, aber es wird nur der Teil zugelaſſen, welchen die Grenzen der Zeit geſtatten. Nützlich ſind für den Schüler alle Kenntniſſe, aber notwendig ſind ihm jetzt nur die, welche ſeinen Geiſt erziehen, indem ſie ihn nach allen Seiten entwickeln, diejenigen, welche den Menſchen bilden. Und deshalb nannte man die klaſſiſchen Schulen humaniſtiſche Schulen. Den Reſt wird der Schüler dann von ſelbſt lernen, in den Büchern oder auf der Univerſität. Ein ſolches Syſtem kann man annehmen oder verwerfen, aber man ſoll nicht wagen, es mit Flickereien zu verbeſſern, die es zerſtören.“

Dieſe klaſſiſche Bildung iſt allerdings nicht allen zugänglich, und der nivellierende Geiſt neuerer Zeit verlangt mehr die Bildung, die allen zu gute kommt. Man will den Sieg der Demokratie auch in der Bildung, „aber,“ ſagt der Verfaſſer, „man will den Sieg der Demokratie und der Gleichheit und läßt dabei oft beiſeite jene Dämme, jene Feſſeln und Zügel, welche allein den Triumph der Demokratie dauernd und fruchtbar an wahrem Glück für die Nation machen .... Daß die klaſſiſche Schule allen offen ſteht, und zwar in Italien faſt ganz umſonſt, das iſt Demokratie, aber ſie zu unterdrücken oder zu ändern, um denen einen Ge-

[1]) Questions d'enseignement secondaire. Paris, Hachette 1886. S. 116.

Digitized by Google

fallen zu erweiſen, welche ſie nicht benutzen wollen oder können, iſt weder Demokratie noch Gerechtigkeit. Wenn man ſonſt alle Unterſchiede und künſtlichen Privilegien zerſtört, ſo muß man wenigſtens jene Unterſchiede beſtehen laſſen, welche die Natur unerbittlich geſchaffen hat, und vielmehr aus jener geiſtigen und moraliſchen Überlegenheit Nutzen ziehen, welche wenigen beſchieden iſt und die, ohne jemand zu ſchaden, allen nützen kann."

„Ein Hauptvorwurf, den man den Lyzeen macht, iſt der, daß man nicht gut italieniſch ſchreiben lernt, und man ſchiebt die Schuld auf das Griechiſche und Lateiniſche. Daß es auf den techniſchen Schulen [Realſchulen] noch ſchlechter damit ſteht, wo die klaſſiſchen Sprachen fehlen, davon ſpricht niemand. Ein glänzender Stil iſt nur wenigen Bevorzugten gegeben. Eine feſt normierte Sprache, wie z. B. in Frankreich, giebt es in Italien noch nicht. Vieles andere trägt dazu bei, die Schreibart zu verſchlechtern; aber die klaſſiſchen Studien, richtig betrieben, können hier nur die Beſſerung noch fördern, die man trotz alles Schreiens ſeit etwa 30 Jahren wahrnimmt."

„Alle Schuld an den ſchlechten Erfolgen giebt man den Profeſſoren, ohne ſich nach anderen Gründen umzuſehen." Über deren pekuniäre und ſoziale Stellung äußert ſich dabei der Verfaſſer ſo: „Sie mühen ſich ab vom Morgen bis zum Abend, ſchlecht bezahlt, wenig geachtet, noch ſchlechter behandelt. Gezwungen zu kämpfen mit der Unwiſſenheit der Familien, mit den Anmaßungen der Potitiker, mit der Maßloſigkeit der Lokalpreſſe, müſſen ſie ſehr oft nach einem langen Leben voll Arbeit in das Grab ſteigen mit dem Gedanken, Frau und Kinder im Elend zurückzulaſſen. Und was ſoll man ſagen, wenn das Miniſterium, ohnmächtig, gewiſſen Preſſionen zu widerſtehen, ſich gezwungen ſieht, ſie von einem Ende Italiens an das andere zu verſetzen, im Intereſſe des Dienſtes, wie es heißt. Manchmal muß ſich der arme Profeſſor von alten Eltern trennen, welche er ernährt, eine Haushaltung auflöſen, um eine andere zu gründen mit einem finanziellen Verluſt, von dem er ſich nicht mehr wird erholen können. Und wenn er einer von denen iſt, welche in den Studien, in der Familie und in der Schule begraben leben, wer verteidigt ihn, wer hilft ihm? Ich geſtehe, daß, wenn ich einen von dieſen treffe und unſere, der Univerſitätsprofeſſoren, Lage, welche ebenfalls drückend ſcheint, mit der eines Mittelſchulprofeſſors vergleiche, der ſehr viel mehr arbeitet und leidet, um dem Staat einen nicht weniger nützlichen Dienſt zu erweiſen, ich geſtehe, daß ich mich da nicht freimachen kann von einem Gefühl der Demütigung und Bewunderung. Und es ſcheint mir, daß das Land, wenn es zu arm iſt, um die Profeſſoren der Lyzeen gebührend zu bezahlen, wenigſtens ſo anſtändig ſein könnte, ſie ein wenig mehr zu achten."

Am Schluſſe dieſes Aufſatzes aber leſen wir die beherzigenswerten Worte: „Man muß bedenken, daß in dieſer wie in vielen anderen Sachen wir denen weniger Gehör ſchenken müſſen, welche ſchreien, und mehr denen, die arbeiten."[1]) Und: „Die Schule wird nur gedeihen, wenn das Land verſtehen

[1]) Bisogna pure ricordarsi che in questa, come in molte altre cose, noi dobbiamo dar meno ascolto a coloro che gridano, e più a coloro che lavorano.

Digitized by Google

wird, sie mit größerer Achtung zu behandeln, und statt sie zu diskreditieren, wie es jetzt thut, verstehen wird, sie im Fortschritt zu unterstützen, indem es mit ihr arbeitet zu gemeinsamem Ziel!"

In dem 4. Aufsatze: „Der Mittelschulunterricht und der neue Gesetzesvorschlag, genehmigt vom Senat (1868)" führt der Verf. zunächst Klage über den häufigen Wechsel der nicht hinlänglich erprobten Unterrichtsgesetze, verlangt eine genaue Enquete über die italienischen Schulen und lobt dann einige Verbesserungen an dem neuen Gesetz, z. B. die Besserstellung der Lehrer in pekuniärer Beziehung und die Möglichkeit für sie, nach Verdienst vorzurücken

Aus der Besprechung der einzelnen Lehrgegenstände, die in den Mittelschulen getrieben werden sollen, sei es uns gestattet auch hier das wörtlich mitzuteilen, was er über den Bildungswert der Sprachen im allgemeinen und den des Griechischen und Lateinischen im besonderen sagt:

„In den Sprachen findet man alle Empfindungen, alle Gedanken, die Geschichte, die Seele und das sittliche Leben eines Volkes. Bei der Lektüre anhalten, um ein Wort zu verstehen, heißt anhalten, um einen Gedanken unter einer bestimmten, sinnlich wahrnehmbaren Form zu verstehen, was gerade das für den Jüngling Notwendige ist. Wenn er eine Sprache lernt und ihre grammatische Bildung prüft, hat er zugleich eine Lektion Logik und Psychologie. Die exakten Wissenschaften erziehen einige Fähigkeiten des Geistes, bewegen ihn nach einer einzelnen Richtung. Die Sprachen dagegen erwecken ihn, bewegen ihn und entwickeln ihn nach allen Richtungen. Sie setzen alle Fähigkeiten in Bewegung und erziehen sie. Daher kommt es, daß die Realschulen, die das Griechische und Lateinische aufgeben, immer die modernen Sprachen an ihre Stelle setzen, und zwar nicht allein wegen des praktischen Nutzens, sie zu sprechen, sondern noch mehr wegen der Notwendigkeit, eine fremde Sprache und Litteratur als Werkzeug einer gründlichen Bildung zu haben. Viele können sich nicht überzeugen, daß man dies alles nicht auch mit der eigenen Sprache erreichen könne. Aber sie ist, wie Dr. Pillans sagte, nicht weit genug von dem Auge des Geistes entfernt. Eine Sprache ist eine geistige Welt, ist eine ganze Kultur. Und wie die Gegenstände, die man jeden Tag sieht, die Stadt, in der wir geboren sind, nicht mehr in uns Neugierde und geistige Thätigkeit erregen und wir das Bedürfnis haben, in ferne, von den unsrigen verschiedene Länder zu reisen, um die Heimat besser kennen zu lernen, so ist der Übergang von einer Sprache in eine andere eine Reise von einer Welt in eine andere, und die erzieherische Bedeutung dieses Ganges wächst im Verhältnis der Schwierigkeiten, welche wir überwinden müssen. Alle stimmen darin überein, daß nichts unsere Fähigkeit, die eigenen Gedanken zu fassen und auszudrücken, so sehr bildet, als das Übersetzen von einer Sprache in die andere, und um so mehr, wenn diese Schwierigkeiten bieten, die uns zwingen, dabei anzuhalten. Das Erlernen des Französischen wird uns so leicht, daß wir es lernen, ohne viel zu überlegen; aber der, welcher das Deutsche lernt, hat eine ganz andere geistige Übung gemacht. Und deshalb vermindert die Schwierigkeit

Digitized by Google

einer Sprache nicht die erzieherische Kraft, sondern erhöht sie, zwingt zu einer viel wirksameren Übung, wie ein Marsch über die Alpen mehr übt als einer in der Ebene. Von diesem Punkte aus fängt man an, die Nützlichkeit des Lateinischen und Griechischen und die dem Erlernen dieses letzteren beigelegte Wichtigkeit einzusehen. Das Latein macht einen so großen Teil des Italienischen aus, daß es für uns unverzeihlich wäre, es nicht zu kennen, aber es ist für uns ein weniger wirksames Bildungsmittel, eine Übung, die einerseits zwar nützlicher für uns ist, doch weniger erziehende Wirkung hat, als für die Engländer und Deutschen, die, um es zu lernen, aus der Welt, in welcher sie geboren sind und leben, herausgehen müssen."

„Aber die klassischen Sprachen haben auch einen innern Wert, der bewirkt, daß sie den Vorzug verdienen. Ihr Bau und ihr Organismus ist viel harmonischer, ästhetischer in seinen Teilen. Sie wurden geschaffen, als alle Eindrücke des Menschen noch lebhafter waren, und das ganze Leben jener Völker war gerade mit der Bildung der Sprachen beschäftigt. Wenn wir heute unter das Landvolk gehen müssen, auf die Berge von Pistoja, um die lebensvollsten und poetischesten Formen der toskanischen Sprache zu finden, so versetzen uns die alten Sprachen zu den ersten Quellen der selbstthätigen Jugend des Menschengeschlechts. Die neueren dagegen, die von jenen abgeleiteten, sind abstrakter, weniger ursprünglich. Daher ist keine Übung so nützlich, uns zu Herren über unsere eigene Sprache zu machen, als der Versuch, Teile aus den großen Schriftstellern des Altertums zu übersetzen. Das Griechische ist außerdem der hauptsächlichste Stamm der ganzen heutigen Philologie, aller Studien über die Altertümer, über die Ursprünge der Kultur des Abendlands und ihrer Beziehungen zum Orient. Griechenland ist das Zentrum der Weltkultur. Aber die neueren Bücher, welche von ihm sprechen, geben uns nur die neueren Ansichten darüber und sind wie Reisebeschreibungen, deren Lektüre von der Ausführung der Reise sehr verschieden ist. Die Übersetzungen von Homer und Sophokles zeigen uns den Geist Griechenlands durch die Linse des modernen Denkens. Nur die Lektüre jener Schriftsteller in ihrer ursprünglichen Sprache bringt uns in nahe Berührung mit dem Geiste Griechenlands selbst. Und dieses Gebiet ist am geeignetsten, die Einsicht und die Bildung des Jünglings zu verfeinern, weil es ihn zu den fruchtbaren Quellen der ursprünglichen Humanität führt, als das Menschengeschlecht noch jung war, als dessen dauernder Zustand der war, welcher für den Jüngling ein vorübergehender ist, von dem er sehr bald zur modernen Reflexion übergehen soll."

„Und wenn Jemand später sich mit den klassischen Sprachen gar nicht weiter beschäftigt, wird ihm das Studium derselben gleichwohl nützlich gewesen sein."

So kommt Villari zu dem Ergebnis: „Die klassischen Schulen würden wieder verlangt werden, wenn wir sie schließen würden."

Bei aller Begeisterung für die alten Sprachen aber erkennt der Verf. den Wert der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse voll und ganz an. Doch die Behauptung, daß sie allein und nicht auch die klassischen Studien den Mann für die Praxis des Lebens gut vorbereiteten, widerlegt er mit dem Hinweis auf die großen englischen Staatsmänner.

Digitized by Google

Den Schluß der Sammlung bildet eine Parlamentsrede vom November 1886 über die Änderungen, welche in dem Gesetz über die Universitätsbildung vorgeschlagen waren.

Mannheim. Ph. Kautzmann.

Michel Bréal, De l'enseignement des langues anciennes.

Paris 1891. 154 S.

Dies treffliche Büchlein besteht aus einer Reihe von Vorträgen, welche der ebensowohl in der Pädagogik wie in der Sprachforschung rühmlichst bekannte Verfasser kürztich an der Sorbonne gehalten hat. Es soll und wird die angehenden und wohl auch manchen schon erfahrenen Lehrer zum Nachdenken über einige der wichtigsten Unterrichtsfragen anregen. Es wird sie aber sofort auch reichlich belehren, indem es ihnen eine Fülle von feinen Bemerkungen und fruchtbaren Gedanken über jene Gegenstände vorlegt. Das Ganze ist übrigens durchaus praktisch gehalten, und auch auf die bescheidensten Verrichtungen des täglichen Unterrichts einzugehen verschmäht der gelehrte Verfasser nicht. Seine Beobachtungen hat er an den vielen Anstalten zu sammeln Gelegenheit gehabt, zu welchen ihm seine hohe amtliche Stellung und sein reges Interesse für Unterrichtsfragen jeglicher Art stets Zutritt gewähren. Den Nutzen daraus zu ziehen, war Sache seines scharfen, durch kein Vorurteil getrübten, überall auf das Wesentliche gerichteten Blickes.

Die sechs Vorlesungen haben folgende vier Fragen zum Gegenstande: 1. Warum lernt man Latein? 2. und 3.: Der lateinische Unterricht in der Vergangenheit. 4. Formale Geistesbildung. 5. und 6.: Die Schulübungen (Lateinschreiben, Lateinlesen u. s. w.). Zum Schluß werden dem künftigen Lehrer einige pädagogische Ratschläge allgemeineren Inhaltes mit auf den Weg gegeben.

Der historische Rückblick gewährt in der Kürze ein anschauliches Bild vom lateinischen Unterricht aller Zeiten in Frankreich sowohl als in Deutschland. Daß die erste und die in der vierten Vorlesung behandelte Frage trotz ihrer engen Zusammengehörigkeit auseinander gerissen sind, mag man bedauern, sofern die formale Geistesbildung doch gerade ein Hauptvorteil des sprachlichen Unterrichts ist. Verursacht ist die Trennung wohl dadurch, daß der Begriff der formalen Geistesbildung sich aus der geschichtlichen Betrachtung ergiebt oder doch mit ihrer Hütfe erst recht faßtich wird.

Die beiden letzten Vorlesungen werden den deutschen Leser vornehmlich dadurch interessieren, daß sie einen deutlichen Einblick in den Betrieb des Unterrichts in Frankreich gewähren; aber auch mancher Wink wird ihm trotz der sehr verschiedenen Verhältnisse nicht weniger nützlich sein als dem französischen Kollegen.

Am meisten wird die Freunde des humanistischen Gymnasiums der lebhafte Protest erfreuen, den Bréal gegen diejenigen erhebt, welche ihn zum Gegner des altsprachlichen Unterrichts stempeln wollen. Bekanntlich ist ein Buch von ihm, welches einen rationelleren Betrieb des Unterrichts empfahl, mit ein Stützpunkt derjenigen Reform geworden, welcher wir ueben einigen Fortschritten doch auch eine beträchtliche Schwächung des Unterrichts im Griechischen und Lateinischen zuschreiben müssen. Dies letztere Ergebnis rechnen ihm nun die einen als Schuld, die anderen als Verdienst an. Es ist ihm damit wie so manchen anderen ergangen; er selbst tröstet sich mit Bentley in der Phalarisangelegenheit. Br. würde, wenn man unsere altklassische Bildung über Bord würfe, darin einen unersetzlichen Verlust und zwar ganz besonders für Frankreich erbticken. Auf alle Fälle aber würde, meint Br., eine solche Umwälzung doch eine tange Zeit, etwa einen guten Teil des 20.

Digitized by Google

Jahrhunderts in Anſpruch nehmen. So lange nun der klaſſiſche (d. h. in Frankreich im weſentlichen der lateiniſche) Unterricht noch erhalten bleibe, müßten doch Feind und Freund vernünftigerweiſe wünſchen, daß er ſo fruchtbringend wie möglich wirke. Und eben zur Erfüllung dieſes Wunſches beizutragen, ſind die vorliegenden Vorträge beſtimmt. Ja, der Verfaſſer hofft, daß es tüchtigen und richtig unterwieſenen Lehrern gelingen werde, die Austreibung der Alten aus der Schule weſentlich zu verzögern oder ganz und gar zu verhüten[1]). Denn nichts ſchade der humaniſtiſchen Schulbildung mehr als ungeſchickte Vertreter, und ihre ſchlimmſten Feinde ſeien manchmal nur in Folge verkehrten Verfahrens eines einzigen Lehrers dazu geworden. Schon aus dieſer Klugheitsrückſicht würde er vor jederlei Übertreibung und Pedanterie warnen, vor nutzloſer, ja oft ſchädlicher Erſchwerung der Aufgaben, vor Einmiſchung ungehöriger Gelehrſamkeit in den Unterricht u. dgl. m., wenn ihn dazu nicht ebenſowohl ſein praktiſcher Sinn und ſeine Liebe zur Jugend drängten. Nur glaube man ja nicht, daß Br. ſich hierin von dem bekannten Geſchrei der unberufenen Jugendbeglücker beeinfluſſen laſſe. Mit aller Entſchiedenheit fordert er feſtes Einlernen der Anfangsgründe und zu dem Zweck frühen Beginn des lateiniſchen Unterrichts. Wiederholt kommt er hierauf zurück und widerlegt namentlich die Meinung, daß die Mutterſprache erſt gründlich erlernt werden ſolle, und ebenſo die Forderung, daß eine neuere Fremdſprache an Stelle des Lateiniſchen als erſtes Bildungsmittel treten ſolle, mit eindringlichen Gründen.

Wie man es von einem ſo erfahrenen und bedächtigen Anhänger des altſprachlichen Unterrichts nicht anders erwarten wird, iſt Br. der Gründung und Pflege lateinloſer Schulen durchaus günſtig. Nachdem er gezeigt hat, wie gleichzeitig in Preußen von allerhöchſter Seite eine moderne, von Sedan nach Marathon zurückblickende Bildung zur Pflege nationaler und loyaler Geſinnung, in Frankreich von entgegengeſetzter Seite ein ebenſo moderner, bei der franzöſiſchen Revolution einſetzender Unterricht zur Befeſtigung patriotiſcher und demokratiſcher Denkweiſe gefordert werde, hält er es für richtig, ſo mächtigen Strömungen ſich nicht entgegenzuſtemmen. Weit entfernt aber, daraus eine Stütze für den Wahn der Einheitsſchule zu entnehmen, fährt er vielmehr mit folgenden Worten fort: „Eine weiſe Obrigkeit wird ſolche Forderungen durch größere Mannigfaltigkeit der Schulen zu befriedigen befliſſen ſein, ohne deswegen nun allen ſofort denſelben Rang und eine Gleichberechtigung zuzuerkennen, die ſich erſt durch Erfolge zu rechtfertigen hat; aber ſoviel iſt gewiß, daß die Verhältniſſe der Neuzeit zu verſchiedenartig, die Zahl der zu höherer Bildung berufenen jungen Leute zu groß iſt, als daß eine einzige Schulgattung, wie ſie im Mittelalter und im 17. Jahrhundert beſtanden hat, ferner allen Anſprüchen zu genügen vermöchte."

Montpellier. Max Bonnet.

Bericht der norwegiſchen Unterrichtskommiſſion.[2])

Der vorläufige Bericht der Unterrichtskommiſſion liegt jetzt vor und iſt zunächſt den höheren Schulen, den öffentlichen wie privaten, zur Begutachtung überſandt worden. Bei dem brennenden Stand der Schulfrage in Deutſchland dürfte ein kurzer

[1]) Wir denken mit Villari (ſ. oben S. 135): Le scuole classiche sarebbero chieste di nuovo, quando le avessimo chiuse. Red.

[2]) Udkast til en forandret ordning af det höiere skolevaesen. Af den ved kgl. resolution af 8. september 1890 til en revision af bestemmelserne om det höiere skolevaesen nedsatte kommission. Kristiania 1891. Die Kommiſſion beſtand aus 8 Mitgliedern.

Auszug aus den Erwägungen und Beschlüssen der Kommission auch für deutsche Leser von Interesse sein.

Die der Kommission zunächst vorgelegte Frage nach der Möglichkeit einer organischen Verbindung der höheren Schule mit der Volksschule wird im Wesentlichen bejaht. Zwar werden die Schwierigkeiten, namentlich die dadurch bedingte Hinausschiebung alles fremdsprachlichen Unterrichts vom Anfang des 10ten bis zum 12ten Lebensjahre hervorgehoben, aber die Kommission sieht darin kein unübersteigliches Hindernis, weil der vorauszusetzende gründlichere Elementarunterricht die Aneignung der fremden Sprachen auf einer späteren Altersstufe wesentlich erleichtern werde. Durch diese Hinausschiebung werde es möglich, die erste und zweite Abteilung der Volksschule (6—11 Jahre) als Grundlage der höheren Schule zu benutzen und den Mittelschulkursus von sechs auf vier Jahre (Normalalter 11—15, jetzt 9—15) zu beschränken.

Die Mehrheit der Kommission (die Herren Knudsen, Bang, Holck, Horn, Schreiner) stellt sich jedoch einigermaßen zweifelnd gegenüber der Frage, ob die durch das Gesetz vom 26. Juni 1889 neuorganisierte Volksschule überall jetzt oder in der nächsten Zukunft eine brauchbare Grundlage für die höhere Schule wird bilden können, und beansprucht für die Behörden der letzteren das Recht einer Prüfung der aufzunehmenden Schüler. Auch möchte dieselbe Mehrheit der zur Zeit bestehenden Befugnis der Gemeinden zur Unterhaltung eigener Vorbereitungsschulen keinen Eintrag thun. — Ein Mitglied (Horst) glaubt dagegen, daß die Volksschule schon jetzt in den Stadtgemeinden völlig geeignet sei, als Unterlage für die höhere Schule zu dienen, und will sie als solche ausschließlich anerkannt wissen. Er empfiehlt darum, daß Staatsmittel zur Errichtung oder Erhaltung höherer Schulen künftig nur unter der Bedingung erteilt werden dürfen, daß die betreffende Gemeinde sich verpflichtet, ihre Volksschule auf der entsprechenden Höhe zu erhalten und keine besondere Vorbereitungsschule zu errichten. Eltern, die aus irgend einem Grunde ihre Kinder der Volksschule nicht anvertrauen möchten, werden auf Privatlehrer oder Privatschulen verwiesen. Die Beurteilung der Reife für den Übertritt in die höhere Schule möchte Horst den Behörden der Volksschule anheimgeben, und eine besondere Reifeprüfung nur für Privatisten und in den größeren Städten, wo der Andrang zu den höheren Staatsschulen eine Auswahl der Aspiranten nötig machen würde, verstatten. Derselben Auffassung schließt sich im großen und ganzen auch ein anderes Mitglied (Voß) an, nur mit weniger Schärfe und Konsequenz.

Als zweiter Gegenstand der Beratung war die Frage aufgestellt, ob die jetzige Doppelstellung der Mittelschule als Bürgerschule und Vorbereitungsschule für die Gymnasien beizubehalten sei. Die Kommission findet diese Doppelstellung in den dadurch gebotenen äußeren Vorteilen hinreichend begründet. Die kritischen Einwände gegen das System werden zum Teil zurückgewiesen, so z. B. der Hinweis auf die Überfüllung der gelehrten Berufsarten, die nach der Ansicht der Kommission in anderen Verhältnissen, namentlich in dem Mangel an praktischen Fachschulen, begründet ist. Es wird auf Deutschland hingewiesen, wo bei wesentlich verschiedener Schulorganisation derselbe Übelstand sich fühlbar macht, und andererseits auf die Schweiz,

Digitized by Google

wo bei durchgeführter organiſcher Verbindung der Schulen keine ſolchen Klagen vernommen werden.[1])

Zum größeren Teil aber wird die Berechtigung der kritiſchen Einwände, die gegen die jetzige Mittelſchule laut geworden ſind, anerkannt, und die Kommiſſion iſt darauf bedacht, die Schwächen des Syſtems durch Vereinfachung und Konzentration des Unterrichts zu entfernen. In der Mathematik und der Geſchichte wird das Penſum ein wenig beſchnitten. In der Naturkunde wird ſich der Unterricht weniger ſyſtematiſch und mehr praktiſch geſtalten müſſen Der zoologiſche und botaniſche Kurſus wird ſchon in der III Klaſſe [der jetzigen V, der deutſchen O. III] abzuſchließen und in den letzten anderthalb Jahren ausſchließlich Experimentalphyſik zu treiben ſein. Der Religionsunterricht wird in derſelben Ausdehnung wie in der Volksſchule beibehalten, aber die Disziplin ſcheidet als Examensgegenſtand aus. Das Projektionszeichnen wird eliminiert, dagegen wird der Unterricht im Freihandzeichnen erweitert. Der fremdſprachliche Unterricht fängt in der I Klaſſe [= unſerer IV] mit dem Deutſchen an. Dazu kommt in der III [= O. III] Engliſch oder Latein. Franzöſiſch ſcheidet aus (jetzt iſt es wahlfrei). Bei der abſchließenden Prüfung wird auf die ſchriftliche Überſetzung ins Engliſche (bezw. Lateiniſche) verzichtet und nur eine ſolche ins Deutſche beibehalten. Eine fernere Erleichterung wird dadurch erzielt, daß die Prüfung in der Geſchichte auf das in den letzten zwei Jahren vorgetragene Penſum beſchränkt wird.

Bei der Behandlung der Organiſation des Gymnaſialunterrichts nimmt die Kommiſſion ihren Ausgangspunkt von der Frage, ob die beſtehende Teilung in zwei Linien aufrecht zu erhalten ſei. Es wird zunächſt auf die immer mehr ſich differenzierenden Bedürfniſſe des wiſſenſchaftlichen und praktiſchen Lebens, denen dieſe Teilung entgegenzukommen bezweckt, hingewieſen, und die in der Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und individuellen Anlagen begründete Notwendigkeit, auch innerhalb der Schule eine Arbeitsteilung eintreten zu laſſen, hervorgehoben. Die Kommiſſion findet jedoch, daß keine der bei uns beſtehenden Gymnaſialformen von einer gewiſſen Einſeitigkeit freigeſprochen werden kann. Der Gegenſatz ſei zu ſchroff, indem ſowohl das Latein- als das Realgymnaſium ſeine Eigenart auf Koſten intellektueller und ethiſcher Bildungselemente von weſentlicher Bedeutung ausgeprägt habe. Ein beſtimmtes Maß von Kenntniſſen ſowohl auf naturwiſſenſchaftlichem als ſprachlich-hiſtoriſchem Gebiete ſei für jede Schulform, die eine univerſelle Bildung beabſichtigt, unerläßlich. Unter dieſer Vorausſetzung ſei es aber möglich und wünſchenswert, die Teilung der Linien nicht nur beizubehalten, ſondern noch weiter durchzuführen. Im Lateingymnaſium müſſen Lehrgegenſtände wie Deutſch, Geographie und namentlich Naturkunde, die jetzt auf dieſer Linie nur in der Mittelſchule betrieben werden, die ihnen gebührende Stelle wieder einnehmen. Im Realgymnaſium andererſeits ſei auf die Lehrgegenſtände ethiſcher Art mehr Gewicht zu legen, und im Unterricht mehr das Können als das theoretiſche Wiſſen ins Auge zu faſſen.

[1]) Obige mit der Wirklichkeit keineswegs übereinſtimmende Bemerkung über die Schweiz haben wir oben S. 107—110 widerlegt. Red.

Die Frage nach der Stellung der klaſſiſchen Sprachen innerhalb der Schule bildet, wie vorauszuſehen war, den Mittelpunkt der ganzen Vorlage, und ihre Erörterung läßt die prinzipiellen Gegenſätze zwiſchen den Anſichten der einzelnen Kommiſſionsmitglieder am ſchärfſten hervortreten. Es iſt zunächſt die Frage, auf welcher Altersſtufe die Teilung in eine klaſſiſche und eine reale Linie durchzuführen ſei. Bei der jetzigen Ordnung tritt dieſe Teilung in der 4ten Mittelſchulklaſſe (Normalalter 12 Jahre) ein. Eine Minderheit (Voß, Horſt) wünſcht, um die völlige Einheit der Mittelſchule durchzuführen, die Teilung in das Gymnaſium hinauszuſchieben. Latein ſoll nach dem Stundenplan von Voß in den drei Gymnaſialklaſſen in zuſammen 23 wöchentlichen Stunden gelehrt werden (jetzt ſind es im Gymnaſium und in der Mittelſchule 49 Stunden), Griechiſch in den zwei oberſten Klaſſen 12 Stunden (jetzt 21) falultativ ſtatt des Franzöſiſchen. Horſt eliminiert das Griechiſche und teilt dem Lateiniſchen in den zwei oberſten Klaſſen 18 Stunden zu. Voß findet, daß die Schule ihrer Aufgabe auf dieſem Gebiete genügt, wenn ſie die Möglichkeit bietet, Lateiniſch und Griechiſch in der für wiſſenſchaftliche Fachſtudien nötigen Ausdehnung zu lernen. Horſt will das Lateinlernen im Gymnaſium beibehalten wiſſen, weil nach ſeiner Anſicht dieſe Sprache noch für die univerſelle Kulturentwicklung eine ſolche Bedeutung habe, daß es für viele, die eine weitergehende Bildung wünſchen, namentlich wenn ſie wiſſenſchaftliche Studien beabſichtigen, von Intereſſe ſein könne, ſchon auf dieſer Stufe ſich die Fertigkeit anzueignen, eine proſaiſche Darſtellung mit ziemlicher Leichtigkeit zu leſen, und er verwahrt ſich ausdrücklich (in ziemlich überflüſſiger Weiſe) dagegen, daß damit eine klaſſiſche Bildung, über deren Wert er auf ſeine Ausführungen in der Storthingsdebatte am 1ſten und 2ten Mai 1889 hinweiſt, beabſichtigt werde.

Die Mehrheit der Kommiſſion ſpricht ihre unbedingte Würdigung der klaſſiſchen Sprachen und Litteraturen als Bildungsmittel in den folgenden Worten aus: „Die Zeit iſt noch nicht gekommen, wo kein Jüngling ſich dazu aufgefordert fühlt, die Sprachen zu ſtudieren, welche (nach den Worten Madvigs) diejenigen, die eine univerſelle Bildung und Orientierung in der Kulturentwickelung an und für ſich oder als Vorausſetzung für ſpätere Fachſtudien anſtreben, zu dem allſeitigen Urſprung der gemeinſchaftlichen europäiſchen Kultur heranführen, zu Litteraturen, in denen die geiſtigen Aufgaben nach allen Richtungen geſtellt und bearbeitet, alle Darſtellungsformen entwickelt worden ſind, — zu einer Kulturwelt, die überall die Grundlage und Vorausſetzung der modernen bildet, und woher unzählige, immer und immer an die Sprachen erinnernde Fäden von Vorſtellungen und Inſtitutionen zu uns hinüberleiten.“ Es wird als Ziel des klaſſiſchen Unterrichts bezeichnet, die Schüler zum innerlichen Verſtändnis des Typiſchen im Leben und Denken des Altertums dermaßen anzuleiten, daß dieſes Verſtändnis als die Grundlage einer tieferen, mehr unmittelbaren Auffaſſung der Jetztzeit in ihrem Zuſammenhange mit dem Altertum und ihrer charakteriſtiſchen Verſchiedenheit von demſelben dienen kann. Dieſes Ziel könne aber nicht erreicht werden, wenn der Lateinunterricht nicht ſchon in der Mittelſchule anfange. Die Einheitlichkeit der höheren Knabenſchule ſei bei uns in einem Umfange durchgeführt, wie beinahe in keinem anderen Lande. Es

Digitized by Google

ſei weder erforderlich, noch ſei es gerecht, dieſes Prinzip ſo ſtreng feſtzuhalten, daß ein klaſſiſches Gymnaſium nahezu unmöglich gemacht werde. Ein ſolches ſei aufrecht zu erhalten, um dasſelbe Prinzip der freien Wahl zu wahren, kraft deſſen die Teilung der Schule einſt durchgeführt wurde.

Es iſt zu bedauern, daß die Mehrheit bei dieſen Anſichten von der pädagogiſchen Bedeutung und dem kulturellen Werte der klaſſiſchen Studien dennoch ſich zu Konzeſſionen hat bewegen laſſen, die das oben angegebene Ziel als nahezu unerreichbar erſcheinen laſſen. Nach der Vorlage wird das Latein von 49 bis auf 34, das Griechiſche von 21 auf 19 Stunden herabgeſetzt. Es wird dies teils durch die Notwendigkeit motiviert, für Lehrgegenſtände wie Deutſch, Geographie und Naturkunde im Lateingymnaſium Platz zu ſchaffen, teils und weſentlich iſt es durch die angeſtrebte Verbindung der höheren Schule mit der Volksſchule bedingt. Wie oben dargeſtellt, erheiſcht dieſe Verbindung die Hinausſchiebung des Deutſchunterrichts vom Anfang des 10ten bis auf das 12te Lebensjahr, und es iſt davon nur die weitere Folge, daß der Lateinunterricht erſt im 14ten Jahre anfangen kann. Bei dieſer beſchränkten Stundenzahl wird es dennoch nach der Anſicht der Mehrheit möglich ſein, die Schüler mit einer Auswahl klaſſiſcher Autoren in nahezu derſelben Ausdehnung wie jetzt bekannt zu machen. Es wird zu dieſem Zwecke für das Lateiniſche auf eine Beſchränkung ſowohl des grammatiſchen Unterrichts, namentlich in den oberen Klaſſen, als der ſchriftlichen Übungen zu Gunſten eines erweiterten Studiums der Litteratur hingewieſen.

Um ferner einem vielfach ausgeſprochenen Wunſch entgegenzukommen, ſtellt die Mehrheit das Griechiſche als wahlfrei hin. Die neue Gymnaſialordnung würde demnach 3 Linien umfaſſen: 1. Realgymnaſien, den deutſchen Oberrealſchulen entſprechend, 2. Lateingymnaſien, d. h. nach deutſchem Sprachgebrauch Realgymnaſien, 3. Latein-griechiſche Gymnaſien = den deutſchen humaniſtiſchen Gymnaſien, doch mit ſtarkem Zurücktreten der klaſſiſchen Disziplinen. Die Kommiſſion ſetzt die Errichtung der beiden erſten Linien an allen Staatsſchulen voraus. Für die letzte findet ſie nur an den drei Kathedralſchulen in Kriſtiania, Bergen und Trondhjem neben den anderen Linien einen Platz. Wo ſonſt ein Schüler durch Privatunterricht ſich das Griechiſche aneignen möchte, darf er auf Dispenſation von einer entſprechenden Stundenzahl der realen Disziplinen rechnen. Noch füge ich hinzu, daß die Organiſation den Übertritt von der 1ſten Klaſſe des Lateingymnaſiums in die 2te des Realgymnaſiums ermöglicht. Die letzte Entſcheidung kann demnach in das angehende 17te Jahr hinausgeſchoben werden. Die erſte Gymnaſialklaſſe [= deutſcher O. II] wird überhaupt derart geſtaltet, daß die Möglichkeit, durch fakultatives Hinzufügen praktiſcher Disziplinen ſie als eine Realklaſſe zu benutzen, offen gehalten wird.

Unter den übrigen Neuerungen hebe ich noch hervor, daß Religion, woran ſich als neuer Unterrichtsgegenſtand Ethik anſchließt, auch bei der Abiturientenprüfung ausſcheidet. Während bei der jetzigen Ordnung der Unterricht im Gymnaſium ſich auf die Geſchichte des Altertums, der ſkandinaviſchen Länder und eines modernen Kulturvolkes beſchränkt, wird künftig eine Überſicht der Univerſal-

Digitized by Google

geſchichte zu Grunde gelegt, an die ſich dann ausführlichere Behandlung einzelner Epochen der politiſchen Entwickelung oder der Kulturgeſchichte, namentlich des Altertums und der Neuzeit anſchließen wird. Im Realgymnaſium werden die engliſchen Schreibübungen beſchränkt, während Deutſch in demſelben Umfang wie im Lateingymnaſium betrieben wird. Auf die Klagen über Überbürdung der Schüler wird in verſchiedener Weiſe Rückſicht genommen. So wird die Anſtellung eigener Schulärzte in Vorſchlag gebracht. Die Abiturientenprüfung wird dadurch erleichtert, daß in der Mathematik, der Geſchichte und im Lateiniſchen beim Übertritt in die II. Gymnaſialklaſſe [= unſerer U. I] eine vorläufige Prüfung in einem Teil des Penſums veranſtaltet wird. Ferner werden die Jahresexamina abgeſchafft und die Dauer der Unterrichtsſtunden auf 45 Min. beſchränkt. Als neuer Unterrichts- und Examengegenſtand kommt in der Mittelſchule Handfertigkeit hinzu.

Der Geſamtcharakter der neuen Organiſation wird aus dem unten folgenden Stundenplan erſichtlich ſein.[1]) Für den Vergleich mit der beſtehenden Ordnung verweiſe ich auf die im vorigen Heft dieſer Zeitſchrift abgedruckten Stundenpläne.

Der letzte Abſchnitt des Berichts legt die Anſichten der Kommiſſion über eine Reform der höheren Töchterſchulen und die damit zuſammenhängende Frage nach einem gemeinſchaftlichen Unterricht von Knaben und Mädchen in den höheren Schulen dar. Weſentlich aus ökonomiſchen Gründen iſt dieſe Schulform bei uns in dem letzten Dezennium mehrfach in kleineren Gemeinden eingeführt worden, und zwar im Großen und Ganzen mit befriedigendem Ergebnis. Die Kommiſſion befürwortet die Beibehaltung der beſtehenden Schulen dieſer Art und die allmähliche Errichtung neuer an Orten, wo die Einfachheit und Durchſichtigkeit der Verhältniſſe das Syſtem am wenigſten bedenklich macht, findet aber in Anbetracht der abweichenden phyſiſchen und geiſtigen Anlagen der Geſchlechter eine völlige Gemeinſchaftlichkeit des Unterrichts nicht angemeſſen und ſtellt für derartige Mittelſchulen einen Stundenplan auf, worin der Kurſus für die Mädchen auf ein Jahr verlängert und die tägliche Unterrichtszeit um eine Stunde verkürzt erſcheint. Dagegen wird der Eintritt in die Gymnaſien den Mädchen nach beſtandener Mittelſchulprüfung unbedingt eröffnet.

Die ganze oben in ihren Grundzügen dargeſtellte Organiſation bietet, wie leicht zu erſehen iſt, der Kritik zahlreiche Angriffspunkte. Das Streben, jeder pädagogiſchen Anſchauung gerecht zu werden, hat zu einem Ergebnis geführt, das vorausſichtlich keine befriedigen wird. Den Gegnern der humaniſtiſchen Bildung wird der Entwurf des Herrn Horſt jedenfalls annehmbarer erſcheinen, und in humaniſtiſchen Kreiſen wird man ſich darüber nicht täuſchen, daß mit der Genehmigung der geplanten Organiſation der klaſſiſchen Bildung, wie ſie bisher aufgefaßt worden iſt und ſonſt überall noch vorwiegend aufgefaßt wird, bei uns der Todesſtoß gegeben ſein würde. Äußerungen der Kommiſſionsmehrheit weiſen auch darauf hin, daß der

[1]) Aus typographiſchem Grunde folgt dieſer Stundenplan hinter unſerer Nachſchrift. Red.

entworfene Bau nicht als der denkbar vollkommenſte, ſondern als der unter den gegebenen Verhältniſſen einzig ausführbare betrachtet wird. Die Kommiſſion bemerkt S. 38, daß ſie gebunden geweſen ſei durch die Rückſicht darauf, daß ſie ein Staatsſchulſyſtem zu entwerfen gehabt, wobei die Verbindung der niederen und höheren Schulformen und die erleichterte Benutzung derſelben in erſter Linie zu berückſichtigen geweſen ſei. Sie ſpricht auch dafür, daß durch das Geſetz den Privat- und Gemeindeſchulen eine gewiſſe Freiheit, ſich mit Beibehaltung ihrer vollen Berechtigung etwas anders zu geſtalten, geſichert werden ſoll. Am widerſtrebendſten ſchließt ſich Herr Holck der Kommiſſionsmehrheit an. In einer längeren Ausführung äußert er ſein Bedenken gegen das namentlich für die klaſſiſche Linie folgenſchwere Hinausſchieben des fremdſprachlichen Unterrichts bis auf das 12te Jahr und hebt entſchieden hervor, daß die höhere wie die niedere Schule darauf einen berechtigten Anſpruch hat, ſich nach Maßgabe ihrer eigenen Ziele organiſieren zu können. Es iſt zu hoffen, daß in den Gutachten der Schulbehörden dieſer Standpunkt mit Energie feſtgehalten werden wird.

Kriſtiania im Auguſt 1891.

P. Öſtbye.

Nachſchrift. Eines der ſachmänniſchen Gutachten, und ein in dem gehofften Sinne gehaltenes, wird im Auszug unſer nächſtes Heft bringen.

Da **Madvig** von der Mehrheit der norwegiſchen Kommiſſion (ſiehe oben S. 140) als Zeuge für den hohen pädagogiſchen Wert der klaſſiſchen Sprachen angeführt wird, andrerſeits aber desſelben Mannes Autorität öfter von den Gegnern des humaniſtiſchen Unterrichts angerufen wird, ſo ſcheint es am Platz zu ſein, hierauf bezügliche Worte des bekannten Philologen aus dem Nachtrag zu ſeiner Abhandlung über „die grammatiſchen Bezeichnungen“ anzuführen (Kleine philol. Schriften v. M. Leipzig 1875, S. 285—290). Denn in deutſcher Sprache hat er ſich an dieſer Stelle über die Bedeutung des lateiniſchen und griechiſchen Schulunterrichts am deutlichſten ausgeſprochen.

Madvig hält zwei für dieſen Unterricht geltend gemachte Gründe nicht für ſtichhaltig: 1) die Meinung, daß das Altertum eine ethiſch beſſere und größere Zeit geweſen und daß die alten Litteraturwerke unerreichte und unerreichbare Muſter der Darſtellung ſeien, denn über beide Behauptungen laſſe ſich wenigſtens ins Unendliche ſtreiten; 2) die Anſicht, daß durch die Beſchäftigung mit den klaſſiſchen Sprachen eine weſentlich andere Geiſtesgymnaſtik erzielt werde, als durch diejenige mit modernen. Und unzweifelhaft hat er ja Recht, wenn er ſich gegen die übertreibende Idealiſierung der antiken Menſchheit und Litteratur wendet, bei der die Schattenſeiten und Mängel vollkommen überſehen werden; wogegen uns durchaus nicht richtig erſcheint, die mit den klaſſiſchen und die mit den modernen Sprachen anzuſtellenden Geiſtesübungen gleichzuſtellen. Denn das Verhältnis der erſteren zu unſerer Mutterſprache iſt in ſo hohem Grade verſchieden von dem zwiſchen dieſer und den modernen Fremdſprachen herrſchenden, daß auch die pädagogiſche Wirkung des altſprachlichen und die des neuſprachlichen Unterrichts weſentlich verſchieden ſein müſſen. In ſehr treffender Weiſe hat dies z. B. noch jüngſt der Profeſſor am Stuttgarter Realgymnaſium Dr. G. Planck in ſeiner Schrift über „das Lateiniſche in ſeinem Rechte als wiſſenſchaftliches Bildungsmittel“ ausgeführt. Und Madvig ſelbſt ſpricht S. 276 der genannten Abhandlung ſo, daß er die ſchärfere Schulung des Geiſtes durch die alten Sprachen durchaus anerkennt, und will dieſe Wirkung nur nicht einem ſtärkeren logiſchen Gehalt des Lateiniſchen und Griechiſchen zugeſchrieben ſehen, ſondern der größeren Schwierigkeit ihrer Erlernung: „das gründliche Studium der alten Sprachen fordert eine ſtrenge Logik und übt daher, richtig ge-

Digitized by Google

trieben, im logiſchen Denken; wenn aber dieſe Forderung bei ihnen wirklich bis zu einem gewiſſen Grade ſtärker iſt ots bei den anderen, ſo liegt der Grund nicht darin, daß ihr Bou on ſich mehr logiſch iſt, ſondern dorin, daß er uns fremdartiger iſt, und daß wir dieſe Sprachen nicht durch bloße Übung von Leuten, die das vollſtändige, ſichere Sprachbewußtſein in ſich tragen, erlernen können."

In anderer Hinſicht aber hält Modvig ohne Einſchränkung feſt an der hohen Schätzung des attklaſſiſchen Unterrichts als eines Etements der wiſſenſchafttichen Vorbitdung. Die wichtigſten dohin zielenden Warte des zitierten Nachtrages ſind: „Die wohre Bedeutung des Studiums der otten Sprochen tiegt dorin, doß ſie, ſelbſt zwei große Fakta der olten Kultur, die Bedingung jeder outoptiſchen Betrochtung der otten Welt und Kuttur an ſich und in ihrer Verbindung mit uns ſind, und daß dieſe outoptiſche Betrochtung ein überous wichtiges und notwendiges Element in der vollen Aneignung neuerer Kultur mit freiem Bewußtſein über ſie und freier Bewegung in ihr iſt. . . Die atte Kultur iſt eine primitive, ous den erſten relativ vorausſetzungstoſen Keimen hervorgegangene und zugleich diejenige, die von uns durch große Umwälzungen und Gegenſätze getrennt, doch die umfaſſende, überoll ſichtbore, gemeinſchafttiche Grundtage der neueren, komplizierten Kultur in Vorſtellungen, Inſtituten, Wiſſenſchaften und Kunſt ausmacht. Um ſich der Befangenheit in der uns umgebenden Geſtaltung des Lebens und der Vorſtellungen zu entziehen, um ſich zur Betrochtung unſerer Kuttur ats eines gewordenen Ganzen und der Wege dieſes Werdens zu erheben, um die Anſchauung von der Einheit und Kontinuität des menſchtichen Kutturlebens zu erreichen, um den Geiſt, der überall [in der Jetztzeit] künſttichen Geſtalten und ous bunten Bruchſtücken des Überlieferten zuſammengeſetzten Vorſtellungen begegnet, ſich an den erſten und einfachſten Formen orientieren und erquicken zu laſſen, — findet man das weſenttichſte Mittet in der von Jugend an gewannenen, ob auch beſchränkten Bekanntſchaft mit jener primitiven Kuttur, jenem einfacheren Leben und Vorſtellungskreis. Aber dieſe Bekanntſchaft muß eine outoptiſche, ſetbſtgewonnene, nicht auf Erzähtung Anderer beruhende Anſchauung umfaſſen, und dieſe erhätt mon nur, wenn man die Stimme der Alten ſelbſt vernimmt und ihre Vorſtellungen in ihrer eigentümtichen Begrenzung an beſtimmte Wörter geknüpft empfängt. Und dieſe Wörter, dieſe Sätze werden dann die Merkmole und Fäden, durch welche wir die kontinuiertiche Fortpflanzung, die ſucceſſive Modifikation und gänztiche Umformung der Vorſtellungen verfolgen und uns des Zuſammenhonges der Kuttur immer aufs Neue auf unendtich vielen Punkten bewußt werden können. Hier nehmen dann auch die alten Sprachen ſetbſt einen bedeutenden Ptatz ats Objekt der Betrachtung ein, in ihrer ollgemeinen Form ats ein großes Zeugnis weitverbreiteter Völkerverwandtſchaft, in ihrer ſpeziellen Entwicklung als Trägerinnen und Zeugen der geiſtigen Thätigkeit der Griechen und Römer."

Wenn nach dieſen Äußerungen Modvig weit entfernt iſt, für die Stürmer gegen den humaniſtiſchen Schulunterricht ein Bundesgenoſſe zu ſein, insbeſondere nicht für die, welche ſagen: „Kenntnis des Altertums und der antiken Litteratur iſt ganz ſchön; aber Lektüre von Überſetzungen reicht dafür hin und iſt ſogar beſſer," — ſo iſt andererſeits nicht zu teugnen, daß er inſofern den klaſſiſchen Schutſtudien einen ſchweren Schaden zugefügt, ats weſenttich mit durch ihn das Hinaufſchieben des lateiniſchen Unterrichts in mittlere, des griechiſchen in obere Klaſſen in den ſkondinaoiſchen Ländern veranlaßt worden iſt. Daß hiermit dieſer Unterricht auf eine ſchiefe Ebene gebracht war, auf der er mit Naturnotwendigkeit immer weiter hinabgteiten und dem Ausgang des Gymnaſiums zugedrängt werden mußte, zeigt ſich jetzt in allen drei Reichen vollkommen deutlich, und wenn Äußerungen und Vorſchläge, wie ſie jetzt in der norwegiſchen Unterrichtskommiſſion aufgetreten ſind, von den Feinden der humaniſtiſchen Bildung werden beklatſcht werden, ſo ſind ſie, allerdings in onderem Sinne, auch uns höchſt wertvoll, als klarredende Zeugniſſe gegen die noch immer von guten Freunden dieſer Bildung gehegte Meinung: es werde bei einer Organiſation, die der bisherigen ſkandinaoiſchen ähntich iſt, getingen, die klaſſiſchen Schulſtudien, auch die griechiſchen, tebenskräftig zu erhalten.

G. U.

Digitized by Google

Stundenplan
der norwegiſchen Unterrichtskommiſſion

für eine 4-klaſſige Mittelſchule mit Gymnaſium im Anſchluß an die 1ſte und 2te Abteilung der Volksſchule.

(Die Klaſſen I—IV der neuen Mittelſchule entſprechen der III—VI der beſtehenden.)

	Mittelſchule. a. Engliſche Linie; b. Lateinlinie.				Gymnaſium. a. Realgym.; b. Lateingym.; c. Lateingriechiſches Gymnaſium.					
								c		
Klaſſen	I	II	a. III b.	a. IV b.	a. I b.	a. II b.	a. III b.	I	II	III
Religion . .	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1
Mutterſprache	5	5	4	4	3	5	4 — 5	3	5	4
Deutſch . .	5	6	5	5	3	2	3	3	2	3
Engliſch . .	„	„	6 — „	6 — „	4 — „	3 — 2	3 — 2	„	(2)*	(2)
Latein . . .			„ — 6	„ — 6	„ — 6**	„ — 8	„ — 8	6	8	8
Franzöſiſch .	„	„	„	„	6	3	3	„	„	„
Griechiſch . .	„	„	„	„	„	„	„	6	6	7
Geſchichte . .	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
Geographie .	2	2	2	2	1	1	1	1	„	„
Naturkunde .	2	2	2	3	3	2—2	3—2	3	(2)*	(2)
Mathematik	4	6	5	5	4	3—2	3—2	4	2	2
Zeichnen . .	2	2	2	2	2 — „	2—„	2—„	„	„	„
Schreiben .	2	1	„	„	„	„	„	„	„	„
Summa . .	27	29	30	30	30	30	30	30	30	30
Geſang . .	1	1								
Leibesübungen (Gymnaſtik u. Handfertigkeit; Geſang) . .	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Geſamtſumme	34	36	36	36	36	36	36	36	36	36

*) Zwiſchen Engliſch und Naturkunde wird den Schülern die Wahl gelaſſen.

**) Schüler, die, nachdem ſie die Lateinlinie der Mittelſchule und der erſten Gymnaſialklaſſe durchgemacht, ins Realgymnaſium überzutreten wünſchen, folgen dem Unterricht dieſer Linie mit Ausnahme des Engliſchen (in dem ſie mit den Schülern der Lateinlinie unterrichtet werden) und des Zeichnens (worin ſie in Klaſſe II und III in einer wöchentlichen Stunde beſonders unterrichtet werden).

Die neuesten Änderungen im russischen Gymnasial-Lehrplan.

Das Wintersemester des Jahres 1890/91 wird in der Geschichte der russischen Gymnasien bleibende Bedeutung dadurch erhalten, daß in ihm zuerst die Neugestaltung des Lehrplans der Gymnasien in Kraft getreten ist. So wenig Erfahrung bis jetzt damit gemacht ist, so läßt sich doch die große Tragweite der Neuerungen nicht verkennen. Die Sache verhält sich folgendermaßen.

Am 1/13. Juli 1890 ließ das Unterrichtsministerium durch eine Mitteilung im „Regierungsanzeiger" verkünden, daß die am 12/24. Juni von demselben gemachten Änderungsvorschläge vom Staatsrate gründlich geprüft und nunmehr die Allerhöchste Bestätigung erhalten hätten. Der neue Unterrichtsplan vermehrt den Religionsunterricht um 3 Wochenstunden, den Geschichtsunterricht um 1 Wochenstunde, ebenso die Physik. Der russische Unterricht erhielt mit Einschärfung seiner großen Bedeutung gleichfalls 3 Stunden mehr, und endlich sind Schönschreiben und Zeichnen obligatorisch geworden und mit 8 Wochenstunden bedacht. Vermindert ist die Zahl der Wochenstunden für die alten Sprachen um 10 (in allen Klassen zusammengenommen), so daß das Lateinische jetzt 43, das Griechische 33 Stunden hat; für Geographie um 2 Wochenstunden und für Mathematik um 1 Wochenstunde.

Die Gesamtzahl der Wochenstunden in den russischen achtklassigen Gymnasien ist dieselbe geblieben, nämlich für diejenigen Schüler, die sowohl deutsch als französisch lernen, 225, was durchschnittlich 29 Wochenstunden für jede Klasse giebt. Weil aber die Mehrzahl der Schüler nur eine neuere Sprache lernt, so ergiebt sich 206 als Gesamtzahl der Wochenstunden in den 8 Klassen.

An und für sich sind diese Änderungen nicht so bedeutend; aber die sie begleitenden Anordnungen des Unterrichtsministeriums lassen deutlich erkennen, woran man mit der Entwicklung des altklassischen Schulunterrichts in Rußland ist. Es ist besonders hervorzuheben, daß von nun an Übersetzungen aus den alten Sprachen ins Russische bei den Maturitätsprüfungen zu machen sind; griechische und lateinische Arbeiten fallen fort. Sodann wurde im Zirkular ausgeführt, daß die Grammatik der alten Sprachen nicht mehr dieselbe Bedeutung besitze, wie einst: sie müsse in den oberen Klassen wegfallen, und die dadurch freigewordenen Stunden sind in der Weise unter andere Unterrichtsgegenstände verteilt, wie wir eben berichteten. Die Hauptsache bei der Erlernung der alten Sprachen soll von jetzt an die Erfassung des Inhalts der antiken Autoren bilden. Indes soll man zugleich die Formvollendung derselben im Russischen nachzuahmen versuchen. Zu diesem Zweck werden besonders die stilisierten Übersetzungen aus alten Autoren warm empfohlen, ja streng angeordnet. Besondere Aufmerksamkeit wird sodann dem Russischen zugewendet: man solle jede Unterrichtsstunde zu einer russischen zu machen bestrebt sein; es sei daher wünschenswert, daß die alten Sprachen und das Russische wenigstens auf den untern Stufen in den Händen desselben Lehrers sich befinden. Auch sollen zum altklassischen Unterricht nur diejenigen Lehrer zugelassen werden, welche das Russische vollkommen beherrschen.

Das sind in Kürze die wichtigsten Punkte im neuen russischen Unterrichtsplan. Es sei noch hinzugefügt, daß das Unterrichtsministerium für Körperpflege und Handfertigkeitsunterricht sehr energische und wirksame Maßregeln bereits getroffen hat.

Auch nach anderer Richtung ist bei uns auf dem Gebiet der Pädagogik in der letzten Zeit manches Neue zu Tage getreten. Es sind mehrere neue Zeitschriften gegründet, die bereits einen guten Ruf genießen. Unter ihnen sei vor allen Dingen genannt das Journal allgemein pädagogischen Inhalts „Russische Schule" unter der geschickten Leitung des gelehrten Historikers und Pädagogen in

Digitized by Google

St. Petersburg Gurewitz. Sodann sei hervorgehoben das Spezial-Organ für Gymnasial-Pädagogik „Gymnasija“ unter der Redaktion des gelehrten Philologen und Pädagogen Jantschevetsky in Reval; wegen seiner besonderen Vorzüge ist dieses Journal vom gelehrten Komitee des Unterrichtsministeriums der besonderen Beachtung der Lehrer empfohlen. Weiter sind zu nennen die „Schulrevue“ in Odessa und das „Organ für das Erziehungswesen“, herausgegeben vom Arzt Pokrowsky in Moskau.

Trotzdem bedeutende Männer für die altklassische Bildung eintreten, kann man nicht umhin für sie besorgt zu sein. Schon bei den jüngsten Verhandlungen im Staatsrate über den neuen Plan verlangte die Mehrheit der Mitglieder desselben eine Verminderung des altsprachlichen Unterrichts um 16 Stunden, nicht um 10 (70 statt 86 Stunden) und Einführung der Naturgeschichte, die mit 6 Stunden bedacht sein sollte.*) Ferner ist nicht ohne Bedeutung das tägliche Schelten der Presse auf die alten Sprachen und das Rufen nach einer „durchgreifenden Reform“. Freilich sind ihre Waffen abgenutzte Lanzen aus den ausländischen Rüstkammern, namentlich der deutschen. Das schwedische Schulsystem wird in den Himmel gehoben und weit über das deutsche gestellt: „in Deutschland, heißt es in einem solchen Artikel, ist durch das Bismarck'sche Regime das Bildungswesen zurückgeblieben: es hat zu verwesen angefangen“. Die Leute glauben es gern, wenn man ihnen Neues anpreist, besonders in Rußland, wo jeder „Intelligente“ mit Etwas unzufrieden sein muß. Gewinnt einmal diese Richtung die Oberhand auch in maßgebenden Kreisen, so wird man mit den alten Sprachen aufzuräumen suchen. Jetzt hat man das Gefühl, daß das russische klassische Gymnasium mit dem deutschen steht und fällt. Daher die Spannung, mit der man auf die in Berlin zusammentretende Konferenz blickt.

27. November 1890. Sergius Nicolajeff.

Die griechische Frage in England.

Es ist auch in deutschen Zeitungen von einer Verhandlung englischer Schuldirektoren am Ende des vorigen Jahres die Rede gewesen, in der darüber verhandelt sein sollte, ob der griechische Schulunterricht weiter aufrecht zu erhalten sei. Ich denke, es wird unsere Leser interessieren, aus dem Brief eines Teilnehmers der Versammlung Näheres zu erfahren. Derselbe schrieb uns dann auch nach der die griechische Frage betreffenden Abstimmung des akademischen Senats in Cambridge, an welcher er ebenfalls teilnahm. Es ist der Headmaster von Bath College, Herr T. W. Dunn. Der erste Brief stammt aus dem Anfang des Oktober. Red.

Bei der Versammlung der Direktorenkonferenz zu Oxford im Dezember 1890 sprach Dr. Welldon von Harrow zu Gunsten einer Petition an die Universitätsbehörden, in der dieselben ersucht wurden, das Griechische als unerläßliche Bedingung für die Bachelorprüfung fallen zu lassen. Er sagte, es gebe Schüler, denen es durch ihre Unkenntnis des Griechischen schwer oder sogar unmöglich gemacht würde, die Vorteile einer akademischen Bildung zu genießen, und behauptete, daß das Wenige von griechischen Kenntnissen, welches von der Universität verlangt werde, nicht genüge, um erziehlich zu wirken. Dr. Welldon bestritt ebensowenig, wie einer der folgenden Redner, die eigentümliche, hervorragende Bedeutung des Griechischen für diejenigen, welche es auf den Schulen wirklich lernten, und erklärte keineswegs die griechischen Studien auf den humanistischen Schulen herabdrücken, sondern nur diejenigen Schüler entlasten zu wollen, deren Spezialstudien sich nicht

*) Dabei ist es bemerkenswert, daß man diese Neuerung auf Kosten nicht des griechischen, sondern des lateinischen Unterrichts eintreten lassen wollte: das Griechische wurde entschieden in Schutz genommen und von Gegnern des Lateins besonders warm empfohlen.

Digitized by Google

auf das Griechiſche erſtreckten. Dr. Welldons Antrag wurde von einem andern Redner gekennzeichnet als «a Modern side Relief Bill» [d. h. ein Vorſchlag zur Erleichterung der Schüler der modernen Schul-Abteilungen]: es wurde bemerkt, dieſe Abteilungen ſeien doch eingerichtet, um für die Schüler zu ſorgen, welche nicht die Univerſität beſuchen ſollten; und nun werde es als eine Härte hingeſtellt, daß das Griechiſche eine Schranke ſei, die ſie am Univerſitätsſtudium verhindere. Es wurde von mehreren Seiten über den pädagogiſchen Wert des Griechiſchen geſprochen und von Rednern, welche in dem Antrage eine Gefahr für das Studium des Griechiſchen im Allgemeinen erblickten, das Vorgehen der Unterzeichner der „Heidelberger Erklärung" erwähnt. Einige machten geltend, wenn das Griechiſche nicht mehr von der Univerſität verlangt würde, ſo würde es auch bald in einer Menge der kleineren Schulen nicht mehr gelehrt werden, und ſehr viele Schüler würden dann keine Gelegenheit haben, es anzufangen. Der Antrag des Dr. Welldon wurde mit einer Stimme Majorität abgelehnt. Die Direktorenkonferenz wird erſt im Dezember 1892 wieder zuſammentreten. Inzwiſchen iſt die Stimmung gegen einen derartigen Antrag zu Oxford in ſtetem Wachstum begriffen. In Cambridge wird am 29. dieſes Monats [Okt.] eine Debatte darüber ſtattfinden, ob dieſe Univerſität auf eine der beiden klaſſiſchen Sprachen verzichten will, wenn als Erſatz ein anderes Fach in der Bachelorprüfung eintritt. Die Freunde des griechiſchen Unterrichts werden unter der Führung von Dr. Jebb, dem Prof. des Griechiſchen und eben erwählten Parlamentsmitglied für Cambridge, dieſer Neuerung entgegentreten. Sie werden darin von den Profeſſoren der Naturwiſſenſchaft warm unterſtützt werden. Aber ob die Mehrzahl derer, die bei einer Abſtimmung des Cambridger „Senates" mitzuwirken haben, für Fortdauer der Verpflichtung zum Griechiſchen ſtimmen wird, iſt recht zweifelhaft. Die Einkünfte der Colleges ſowohl in Oxford, wie in Cambridge haben ſchwer gelitten unter der Entwertung der Ländereien, und da das Einkommen der an den Colleges Angeſtellten [the college officers] in hohem Maße von der Anzahl der Studierenden [undergraduates] abhängt und da man annimmt, daß jede Erleichterung der Bedingungen für die Immatrikulation manche junge Leute zu den Univerſitäten führen wird, die gegenwärtig ausgeſchloſſen ſind, ſo ſteht zu befürchten, daß die pekuniären Rückſichten der ärmeren und weniger beſuchten Colleges nicht ohne Einfluß auf die Entſcheidung der Frage ſein werden, ob das Griechiſche zu einem fakultativen Fach für die Immatrikulation gemacht werden ſoll.

---

30. Okt. 1891.

Die Schlacht iſt geſchlagen, ein großer Sieg errungen und die Univerſitäten ſollen denen, die keine griechiſchen Kenntniſſe aufzuweiſen haben, auch weiterhin verſchloſſen bleiben. Geſtern wurde zu Cambridge dem Senate ein Antrag vorgelegt, er möge den Rang eines bachelor auch denjenigen Studenten zugeſtehen, welche den Prüfungsanforderungen in einer der beiden klaſſiſchen Sprachen genügten, wenn ſie für die andere einen noch zu beſtimmenden Erſatz böten. Als die alte Sprache, von der man dispenſieren könnte, würde ſich natürlich in der Praxis das Griechiſche herausſtellen. Die Philiſter [im Sinne von Utilitarier gebraucht?] mit nur zu vielen Abtrünnigen aus unſeren Reihen waren voll Siegesbewußtſein, und der Ausgang des Kampfes war zweifelhaft. Ein lebhafter Broſchürenkrieg hatte ſtattgefunden, und man hatte ſich ſehr aufgeregt. Als die Stimmen geſammelt und die Zahlen in einer ungewöhnlich großen Verſammlung[1]) unter feierlichem Stillſchweigen verkündet wurden, ſtellte ſich heraus, daß es 525 Griechen gegen 185 Trojaner

[1]) Noch nie ſoll, nach dem Bericht der Saturday Review vom 31. Okt., das Senatsgebäude eine ſo große Anzahl von Abſtimmenden in ſeinen Räumen verſammelt haben. Red.

waren. Lauter Beifall erſcholl aus unſerem Lager, und dann gingen wir auseinander in der Hoffnung, nun auf längere Zeit Frieden zu haben. Es iſt eine Abſtimmung von ausſchlaggebender Bedeutung, und die Frage, die mit einer ſo überwältigenden und ſo unerwarteten Majorität zu Gunſten des Griechiſchen entſchieden iſt, wird wenigſtens für eine Generation weder in Oxford noch ſonſtwo in England von Neuem aufgeworfen werden. Keiner von unſeren Gegnern wagte den eigenartigen pädagogiſchen Wert des Griechiſchen in Frage zu ſtellen. Aber ſie meinten, daß für Studenten der Mathematik und Naturwiſſenſchaften das Wenige von griechiſchen Kenntniſſen, was man von ihnen fordere, kein Gewinn ſei, daß es ſchlecht gelernt und raſch vergeſſen würde, ſobald es ſeinen Zweck erfüllt habe, ſie durch die previous examination zu bringen. Wir schoolmasters erwiderten, es ſei für ſolche Studenten doch ein Verluſt, nichts vom Griechiſchen zu verſtehen, aber daß man ſich ihre Dispenſation allenfalls gefallen laſſen könnte, wenn eine derartige Erleichterung nicht darauf hinausliefe, das Griechiſche in unſeren Schulen allmählich zu beſeitigen, da viele Schüler, wenn ſie ſähen, daß das Griechiſche an der Univerſität fakultativ ſei, durch die mit ſeiner Erlernung verbundene Anſtrengung dazu geführt werden würden, es nicht anzufangen.

Damit ſchließen wir für dieſen Jahrgang die Mitteilungen aus dem Ausland ab, mit dem Wunſche, daß die Lehren und insbeſondere die Warnungen, die die Fremde uns giebt, nicht unbeachtet bleiben möchten. Der nächſte Jahrgang ſoll Mitteilungen auch aus Holland und Ungarn bringen. Red.

Schularbeit und Hausarbeit.

Ein Vortrag von Dr. **Herman Schiller.**[1])

Berlin, Weidmannſche Buchhandlung. 1891. 51 S. Preis 60 ₰

Für die Berliner Schulkonferenz hatte Schiller den vorliegenden Vortrag zu Frage 8 (In wieweit iſt es, auch bei Verminderung der Geſamtzahl der Schulſtunden, möglich, durch intenſiven methodiſchen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, namentlich in den unteren Klaſſen?) ausgearbeitet. Da er jedoch wegen mangelnder Zeit nur in ſehr verkürzter Form gehalten werden konnte, wurde er nunmehr als beſondere Schrift veröffentlicht. Jeder vorurteilsloſe Schulmann und Schulfreund wird dem Verfaſſer dafür Dank wiſſen. Frei von einer Nomenklatur, die nun einmal manchem — mag ſein mit Unrecht — verdächtig erſcheint, frei auch von den Abſtraktionen der „wiſſenſchaftlichen" Pädagogik, enthält ſie eine Fülle von methodiſchen Winken, die zum größten Teile nicht erſt der Probe bedürfen, ſondern am Gießener Gymnaſium wirklich durchgeführt werden konnten. Als langjähriger Mitarbeiter H. Schillers bemerke ich mancherlei Gegnerſchaft gegenüber, daß die hier beſprochenen Vorſchläge nicht das fertige Werk eines Augenblicks ſind oder überhaupt mit einem Schlage in die Erſcheinung traten, ſondern als eine Frucht der ſeminariſtiſchen Thätigkeit gelten dürfen. Wie eine ſolche das ſtete Prüfen pädagogiſcher Maßregeln immer wieder von neuem verlangt, wie dieſe Thätigkeit nicht zu unfruchtbaren Experimenten an dem wertvollſten Gut, ſondern zu ausgeſtaltender Didaxis geradezu zwingt und ſomit Heimſtätten ſchafft, in denen nie mechaniſch, nie kategoriſch, ſondern in freier, ſchöpferiſcher Weiſe das Beſte zwar nicht erreicht, aber doch erſtrebt wird — den Beweis hiefür hat,

[1]) Um Mißverſtändniſſe zu vermeiden, ſei ausdrücklich bemerkt, daß der Herausgeber des „Hum. Gymn." den Schreiber dieſes gebeten hat, die obige Schrift zu beſprechen, mit der beſonderen Begründung, dieſer kenne die praktiſche Verwirklichung der Schiller'ſchen Ausführungen aus eigener Erfahrung und ſei deswegen kompetenter, darüber zu urteilen, als andere.

Digitized by Google

nicht zum erstenmal, Schiller für Jeden, der sehen will, in dieser Schrift erbracht. Vielleicht ist der praktische Zug, der seinen Arbeiten eigen ist und dessen Wahrnehmung sich noch kein persönlicher Beobachter der thatsächlichen Verhältnisse hat entziehen können, immerhin nicht ungeeignet, manche allmähliche Umgestaltung des Unterrichts in methodischer Hinsicht probabel zu machen. Eine solche ist notwendig, nicht etwa weil die öffentliche Meinung sie fordert, sondern weil sie die Konsequenz historischer und psychologischer Erwägungen und eines gesunden schulmeisterlichen Menschenverstandes ist.

Die Ausführungen H. Schillers sind im wesentlichen folgende: Die Hausarbeit wird durch die Schularbeit nicht entbehrlich. Sie haben beide ihre eigentümliche Bedeutung und ihren besonderen Wert. Allein auch im Sinne der preuß. Ministerial-Verfügungen von 1883 und 1884, mit deren Zweckmäßigkeit nur die Ausführung nicht gleichen Schritt hielt, werden ausgedehntere Körperpflege, Ergänzung des theoretischen Unterrichts durch praktische Arbeit und mehr Raum für freiere Arbeitsthätigkeit (namentlich in den oberen Klassen) gefordert werden müssen. Eine Herabsetzung der Unterrichtszeit ist hierzu weder nötig noch wünschenswert.

Von den drei Grundthätigkeiten, die bei jedem Lernakte durchlaufen werden müssen, wenn ein Wissen, das zugleich Können ist, entstehen soll, den Thätigkeiten des (äußeren und inneren) Anschauens, des Denkens und des Anwendens oder Übens, kann die letzte am frühesten dem Schüler als selbständige, also als häusliche Arbeit zugewiesen werden, von selbständigem Anschauen und Denken dagegen wird vor dem 12. — 14. Jahre keine Rede sein können. Daraus ergiebt sich, daß etwa Untertertia die Klasse ist, in welcher die häusliche Thätigkeit einige Bedeutung zu gewinnen beginnt.

Die Frage, wie durch intensiven methodischen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule verlegt werden kann, wird dahin beantwortet:

1) der Unterrichtsstoff ist überall auf die Elemente des Wissens zu beschränken und dadurch zu vereinfachen.

2) Da Kenntnisse für die geistige Bildung desto größeren Wert haben, je mehr sie durch Schlußfolgerungen aus vorhandenen Kenntnissen oder durch Beobachtung und Anschauung oder durch Verbindung dieser Prozesse zustande kommen, so muß die Erarbeitung von Kenntnissen wesentlich in den Unterricht verlegt, überall durch die intellektuelle Kraft der Schüler herbeigeführt und das gewonnene Ergebnis durchgängig zum Ausgangspunkt für die folgenden Aufgaben gemacht werden.

3) Die einzelnen Lehrstoffe sind in einen organischen Zusammenhang zu bringen und dadurch der Unterricht möglichst einheitlich zu gestalten.

Aus dem, was zur Erläuterung dieser Sätze gesagt wird, verdient namentlich Folgendes hervorgehoben zu werden. Eine Anzahl von Vereinfachungen ergiebt sich von selbst, wenn der jetzt fast allseitig anerkannte Schaden des Fachlehrertums einigermaßen dadurch repariert wird, daß, wie in Gießen, wenigstens eine Annäherung an das Klassenlehrersystem, je nach den wechselnden persönlichen und örtlichen Verhältnissen, erreicht wird.

Eine methodische Behandlung des Sprachunterrichts, die konsequente Anwendung jetzt schon gesicherter Thatsachen und pädagogischer Anschauungen hat ebenfalls von selbst bedeutende Vereinfachungen im Gefolge. Die Behandlung des lateinischen Sprachunterrichts mit Vokabularien, Lesebuch, Schriftsteller, deutschen Übersetzungsbüchern und Grammatik hat eine Überbürdung mit weit auseinander liegendem, unverbundenem Lernstoff und steigende Klagen über die geringen Erfolge erzielt. Aus den Sätzen jedoch, daß der gesamte lat. Unterricht um den Lesestoff zu gruppieren ist, daß zwar, wie jeder Sprachunterricht, so auch der lateinische eine

Digitized by Google

Schulung in den Denkformen herbeiführt, daß aber der Inhalt der Schriftsteller und die gute Übertragung ins Deutsche die Hauptsache ist und die Grammatik im Dienste der Lektüre zu stehen hat, ergiebt sich weiter: die Vokabularien sind zu beseitigen; alle Übungen, welche die Sprache dem Schüler zum Besitze bringen sollen, sind an den Sprachstoff der Lektüre anzuschließen; mit der Grammatik steht es ebenso. Dies bringt wieder mit sich, daß alle hiermit zusammenhängenden Übungen nur in der Schule stattzufinden haben. Die gewöhnliche Art des Präparierens auf die Lektüre ist vielfach wertlos. Eine selbständige Vorbereitung wird erst bei Caesar eintreten können. Die Schüler erhalten bei dieser Behandlung ein tüchtiges Verständnis der Schriftsteller und eine nicht breite, aber ziemlich sichere Sprach- und Sachkenntnis. Vom Griechischen, Französischen und Englischen gilt das Gesagte noch mehr.

Im deutschen Unterricht kann man die häuslichen Aufsätze wirksam beschränken, indem man öfter, als dies seither geschieht, in allen Fächern kleine freie Arbeiten machen läßt. Sie fördern die Ausdrucksweise in Bezug auf knappen und zutreffenden Ausdruck außerordentlich und zwingen Lehrer und Schüler zu großer Aufmerksamkeit im mündlichen Unterricht.

Empfiehlt sich so eine Beschränkung der schriftlichen Hausaufgaben aus pädagogischen Gründen, so ist dies sicher zu fordern aus hygienischen. Denn durch die Hausarbeit wird die Myopie in der Regel mehr gefördert als durch die Schulthätigkeit.

Im Religions- und Geschichtsunterricht wird viel zu oft noch mechanisches Auswendiglernen gefordert. Hier kann die Hausarbeit zurücktreten und die Zeit zu viel wertvolleren Aufgaben der Selbstthätigkeit verwandt werden.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht sind eigentliche Lernbücher, aus denen der Knabe auswendig lernt, zu verbieten. Ein rechter Unterricht, der teilweise im Freien zu verlaufen hat, läßt die häusliche Thätigkeit hier am ersten als eine freiwillige eintreten.

Die erheblichste Wirkung für die Vereinfachung und Einheitlichkeit des höheren Unterrichts wird die innerliche Verknüpfung des Lehrstoffes ausüben. Dazu dürfen im Unterricht einer und derselben Klasse nur verwandte Stoffe sich befinden. Z. B. bietet der Unterricht der Quinta in Sprachen und Geographie als Zentrum die Heimat in Geschichte und Geographie. Durch gemeinsame Arbeit sind für alle Klassen Zentralpunkte hergestellt, die allmählich bereichert, aber auch wieder vereinfacht werden. Eine eigentliche Hausarbeit ist dafür in der Regel nicht einmal ausführbar. Bei der Stoffauswahl im sprachlich-historischen Unterricht ist die Erwägung maßgebend, daß alle Stoffe dem Ziele einer ernsten vaterländischen, sittlichen und religiösen Gesinnung sich fügen müssen.

Aber auch der häuslichen Arbeit soll ihr Recht und ihr Segen gewahrt bleiben. Nur ist sie zweckmäßiger insofern zu gestalten, als sie soviel als möglich zur Selbstthätigkeit hinführen muß. Schon in unteren Klassen kann das, wenn auch in bescheidenem Maße, geschehen. Die dort notwendigen Wiederholungen können zu Hause durch geforderte Umgestaltung den hier fast gewöhnlichen Charakter des Gedankenlosen verlieren. Namentlich empfiehlt es sich, auf dieser Stufe den deutschen Unterricht für die häusliche Arbeit mehr heranzuziehen. Hier, wo der Inhalt dem Knaben keine Schwierigkeiten bietet, kann man sein Selbstfinden üben und reizen. Eine richtige Benutzung der Schülerbibliothek ist hier besonders wertvoll, wenn man den Schüler zu verweilendem Lesen heranbildet. Auf den höheren Stufen müssen alle Wiederholungsaufgaben Momente enthalten, welche die selbstthätige Arbeit verlangen. Namentlich wird weiter oben die deutsche Dichtung in Bezug auf Anlage eines Stückes, Charakteristik u. s. w. eine unerschöpfliche Fundgrube für wirklich fördernde häusliche Arbeit bieten.

Digitized by Google

Zu diesen Ausführungen seien dem früheren Mitarbeiter, der nunmehr in der Lage ist, das Mitgefundene und Mitgeschaffene unter anderen Verhältnissen selbstständig auf seine allgemeine Brauchbarkeit und Übertragbarkeit zu prüfen, einige kurze Bemerkungen gestattet:

Seit einem Jahre äußerlich dem Gießener Gymnasium fernstehend, darf ich jetzt wohl aussprechen, daß alle die Vorschläge, die Schiller gemacht hat, dort wirklich durchgeführt sind, daß kein Lehrer durch irgendwelchen Zwang zur Anerkennung jener Grundsätze genötigt wurde, sondern daß alles, was sich dort findet, allmählich, allerdings auf die nie ruhende Anregung des Leiters hin, aber doch in gemeinsamer kollegialer Beratung über das Für und Wider durchgesprochen, erprobt, dann wieder auf Grund der Probe beraten wurde und so den Anspruch von reiflich erwogenen und durch ernste Männer als gut befundenen Maßregeln machen darf. Ich darf aber noch mehr bezeugen. Man hat manchmal die Befürchtung aussprechen hören, daß bei dem von H. Schiller eingeführten Unterrichtsbetrieb auf Stufen, wo es mehr auf eine tüchtige sprachliche Grundlage ankomme, durch das allzustarke Betonen des Sachlichen das Sprachliche über Gebühr zurücktrete, der Wert der eigenen Arbeit als wichtigsten Mittels für die Charakterentwicklung unterschätzt werde, und die Lektüre der Schriftsteller auf oberen Stufen, welche für eine tiefere Durchdringung doch sicherer Kenntnis auch grammatischer und stilistischer Thatsachen bedürfen, Not leide. Da ich durch einen etwa 12jährigen altsprachlichen Unterricht in den oberen Klassen des Gießener Gymnasiums vielleicht vor anderen in der Lage war, die Wirkungen eines veränderten Unterrichtsbetriebs zu beobachten, so muß ich gestehen, daß wir zuweilen in der Prima Jahrgänge hatten, die entweder in den Elementen oder in irgend einem Klassenpensum einen auffallenden Mangel zeigten. Allein bei einem solchen generellen Mangel ließ sich stets die Ursache in einer auf der in Betracht kommenden Klassenstufe zufällig thätig gewesenen mangelhaften Lehrerpersönlichkeit finden. Es war dies zu einer Zeit der Fall, wo vielfach infolge eines von Schiller nicht verschuldeten Mangels an ausreichenden stabilen Lehrkräften die Mitglieder des pädagogischen Seminars in erhöhtem Maße vor genügender praktischer Durchbildung zum Unterricht herangezogen wurden. Übrigens war bei der sonstigen geistigen Schulung der Schüler dieser Mißstand nie derart, daß er nicht bei energischer Inangriffnahme in Kürze beseitigt werden konnte. Jedenfalls brauchten auch in sprachlichen Dingen die Abiturienten des Gießener Gymnasiums den Vergleich mit anderen nie zu scheuen. Als Leiter des philologischen Proseminars, dessen Mitglieder sich aus Gymnasien verschiedener Staaten, nicht nur Hessens, rekrutierten, habe ich fast immer beobachten können, daß die Studenten aus der Schiller'schen Schule die anderen übertrafen. Für die Freunde des lateinischen Aufsatzes kann ich sogar bemerken, daß ich noch bis zuletzt in Prima etwa alle 6 Wochen im Unterricht eine freie lateinische Arbeit zusammenfassenden Inhalts habe schreiben lassen, und daß die Erfolge auch ein kritisches Auge befriedigt hatten. Ich will durchaus nicht in Abrede stellen, daß überall da, wo junge, das Neue mit gewiß lobenswertem Feuereifer erfassende Lehrer nicht durch eine so kraftvolle und arbeitsfreudige Persönlichkeit, wie H. Schiller ist, die rechte Mitte einzuhalten genötigt werden, die Gefahr vorhanden ist, auf unteren Stufen die nun einmal nötige, sichere sprachliche Grundlage zu versäumen. Ich bin auch weiter der Ansicht, daß im unteren sprachlichen Unterricht das Sachliche keinen sehr großen Wert hat. Dort ist auch die neue Form für den Knaben fesselnd, namentlich wenn man überall das Selbstfinden der mechanischen Erlernung vorzieht. Deshalb wird man dort das Sprachliche stärker betonen dürfen, zumal wenn Gemüt und Phantasie in anderen Fächern die rechte Nahrung finden. Aber unbedingt stimme ich der Ansicht Schillers bei, daß die häusliche Arbeit im Lateinischen für den Sep-

taner und Quintaner fast wertlos ist. Man müßte denn gerade einen Privatlehrer oder den Vater, der an dessen Statt eintritt, für ein unbedingtes Erfordernis halten. Hier muß die Schule einüben, zu Hause kann es sich nur um kurze Wiederholungen handeln, die man durch Variieren etwas beleben kann. Auch die Behauptung, welche neulich ausgesprochen worden ist, man falle der Gewöhnung zur Pflichterfüllung in den Arm, wenn man das Lernen möglichst in die Schule verlege, kann mich darin nicht irre machen. Denn diese Pflichterfüllung leistet der kleine Junge alltäglich in anderer Weise und wirksamer als bei der oft unter schweren Opfern erkauften und durch ihre besondere Art meist erzieherisch wertlosen Mitarbeit des Hauses auf diesem Gebiete.

Daß mit der veränderten Weise das selbständige Erarbeiten nicht notleidet, daß im Gegenteil durch das Bemühen jedes Lehrers, immer nur wirklich wertvolle Hausaufgaben zu stellen, die Selbstthätigkeit, die doch allein das Herausarbeiten bezeugt, bei jedem Schüler einen gewissen, naturgemäß bei vielen allerdings beschränkten Grad erreicht, wird Niemand, der Gelegenheit zu eigener Beobachtung hatte, bestreiten können. Man wird freilich, so lange man mit Solchen, die der Sache fern stehen, die Frage behandelt, immer dem falschen Glauben begegnen — mir ist es in neuen Verhältnissen auch nicht erspart geblieben —, es handle sich darum, dem Knaben und Jüngling möglichst viel freie Zeit zum Nichtsthun zu geben. Daß wir vielmehr nur eine intensivere häusliche Thätigkeit fordern, und wo diese nicht möglich ist, lieber die körperliche Ausbildung zu fördern suchen, wird einstweilen noch aus Unkenntnis unserer Praxis geleugnet werden. Indessen darf man doch auf Grund von Erfahrungen auch aussprechen, daß man mit einem solchen Unterrichtsbetrieb, der mehr die Geisteskräfte als die Seßhaftigkeit in Anspruch nimmt, der den Hauslehrer des reichen Mannes so gut wie unmöglich macht, in ganz anderer Weise die Böcke von den Schafen sondern kann, als unter den — vielfach — herkömmlichen Verhältnissen. Das im Leben so wichtige „Hilf dir selbst“ kommt hier in ungemein erhöhterem Maße täglich, stündlich zur Geltung. Es wäre wirklich eine That, wenn die Regierungen einmal sich vergewisserten, wie die häusliche Arbeit vielfach beschaffen ist, welche die Wahrheitsliebe geradezu zerstörende Einwirkung sie, falsch gestellt, unter den heutigen Verhältnissen vielfach hat[1]), und wenn ein Jeder von uns einmal auf Grund nicht eingefleischter Gewohnheit, sondern des gesunden Menschenverstandes den Gewinn und Verlust an Zeit und Kraft dabei abwöge. Ich glaube, das Resultat würde allerdings sein, daß eine Anzahl unserer landläufigen Hausarbeiten beseitigt und solche anderer Art an ihre Stelle gesetzt würden.

Was endlich die Übertragung und das Verständnis der Schriftsteller anbelangt, so hat diese nach unserer Erfahrung ohne Zweifel in dem Grade zugenommen, als der Unterricht selbst die Hauptaufgabe übernahm. Jetzt wurde der Knabe von unten auf gezwungen, alle Tage von Neuem unter der scharfen Kontrolle des Lehrers den Lernprozeß so lange durchzumachen, bis er ohne fremde Hülfsmittel,

[1]) Nach unserer Beobachtung und dem, was wir gehört, bekümmern sich die inspizierenden Kommissäre der Regierung in mehreren deutschen Staaten speziell um Art und Umfang der häuslichen Arbeiten. Wie weit anderwärts dies nicht geschieht, vermögen wir nicht zu beurteilen. — Auch über die übliche Praxis und das Verhalten der Lehrer gegenüber dem Hergebrachten urteilen wir nach unseren Erfahrungen wesentlich günstiger, als unser Kollege zu thun scheint. — Die Gegner unseres Gymnasialunterrichts reden bisweilen von der unüberwindlichen Bequemlichkeit des höheren Lehrerstandes in Deutschland und seinem gedankenlosen Verharren auf gewohnten Pfaden. Dem gegenüber darf die Frage aufgeworfen werden: ob gegenwärtig bei uns in irgend einem anderen gelehrten Stande die Mitglieder, die sich sowohl um ihre wissenschaftliche Fortbildung, als um die Beantwortung der praktischen Fragen des Berufs bemühen, einen größeren Bruchteil ausmachen, als im Lehrerstande. Ausländer haben von diesem Streben der deutschen Lehrer oft mit lebhafter Anerkennung gesprochen. Red.

die ihm hier nichts nützten, sich eingelesen hatte. Er lernte dabei aber auch, daß er nicht Worte, sondern Gedanken zu übersetzen habe. Deren Zusammenstellung und Verknüpfung, die Vorbereitung für die mündliche und schriftliche Entwicklung des Gewonnenen gaben stets neuen Stoff zu den mannigfachsten häuslichen Aufgaben, welche uns wertvoller erscheinen, als das Wörterpräparieren.

Daß eine wirksame Konzentration Vereinfachung und Vertiefung zugleich bedeutet, wird nur der leugnen, der nicht ihre praktische Durchführung kennt. Freilich will es auch uns oft dünken, wenn wir bis ins Einzelne ausgearbeitete Konzentrationspläne durchmustern, als geschehe hier des Guten zu viel. Es gilt eben auch hier das Wort: „Wenn die Könige baun, haben die Kärrner zu thun". Allein auch hier sollte, wer sehen will, das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Solche Pläne haben doch zunächst einen eminenten Wert für den, der sie macht, und seinen Unterricht. Er wird auf alle Fälle diesen in einer Weise durchdrungen haben, daß er ihn völlig beherrscht. Das bunte Vielerlei, das wir in einzelnen derartigen Arbeiten finden, und das mit Recht manchmal den Eindruck des Gekünstelten macht, ist nicht so gefährlich, wie es aussieht. Vieles wandert eben vor dem Schüler vorüber, ohne zu bleiben und anders zu wirken, als auf dem Papier. Nehmen wir uns, abgesehen von der in gesunden Verhältnissen wichtigsten Konzentration in der Person des Lehrers, deren Durchführung in bescheidenen Grenzen gar nicht so schwer ist, das Gute aus der Konzentrationslehre heraus, daß jedes Fach, jede Klasse, jeder Lehrer zum Ganzen streben muß, daß jede Schule und vor allem jeder Direktor die Aufgabe hat, darüber, pro suo quisque ingenio, zu wachen, daß die großen, allgemein zugestandenen Kreise des menschlichen Wissens und Könnens durch ein im Großen einheitlich denkendes Lehrerkollegium zu einem klaren Nach- und Nebeneinander geordnet zur Darstellung und zum Bewußtsein gebracht werden. Im einzelnen kann hier die größte Freiheit herrschen, wenn nur die Fäden durch eine glückliche Thätigkeit und Fähigkeit des Leitenden geeinigt werden. Wer hierfür nur billigen Witz hat, dem fehlt, meine ich, entweder die Geneigtheit zu sehen oder der rechte Blick für das Thatsächliche.

Und so sprechen wir zum Schluß den Wunsch aus, daß in unserem deutschen höheren Schulwesen Grundsätze, wie sie uns hier von kundigster Seite entwickelt werden, Eingang und bei den Schulmännern ein ernstes, williges Ohr finden möchten. Dem Fortbestand der klassischen Studien im besten Sinne, in deren Pflege wir alle die Aufgabe unseres Lebens erblicken, würde es nur förderlich sein, und wenn man auch aus den Kreisen der Freunde (z. B. von Chr. Muff im Oktoberheft der Z. f. G. W.) das Bedenken äußern hört, es sei nur unter besonders günstigen Verhältnissen jetzt schon möglich, Lehrerkollegien für ein solches einheitliches methodisches Schaffen geneigt und geschickt zu machen, so lehrt meine persönliche Erfahrung, daß diese Schwierigkeit nicht allzugroß ist. Freilich: fortiter in re, suaviter in modo! Würde ich unterlassen, ausdrücklich zu betonen, daß es sich hier nicht um ein schroffes Gebot, sondern um Vorschläge handle, welche der Berufene prüfen und frei ausgestalten mag, so würde ich nicht in dem Sinne des hochverehrten Verfassers schreiben und wirken. Wir alle, die wir ihm unsere pädagogische Ausbildung verdanken, und ich nicht zum wenigsten, haben von ihm gelernt: in necessariis unitas, in dubiis libertas.

Bensheim. Direktor Prof. Dr. P. Dettweiler.

Zu der Litteratur über die Berliner Konferenz.

Vor der Dezemberkonferenz erschienen einige Zeitungs- und Zeitschriftenartikel mit Überschriften wie „Vor der Entscheidung", „Vor Thoresschluß". Wer in Übereinstimmung mit diesen Titeln gemeint hätte, daß nach den Berliner Verhandlungen die Fluten der Reformlitteratur versiegen oder wenigstens für einige Zeit von starker Ebbe abgelöst werden würden, hätte sich getäuscht. Wir unsererseits haben keinen Augenblick gezweifelt, daß zunächst die Dezemberberatungen selbst zahlreiche kritische Besprechungen veranlassen und daß andere Erörterungen das Ziel verfolgen würden, auf die Beratungen der Siebenerkonferenz und weiterhin auf die ministeriellen und landesherrlichen Entschließungen einzuwirken; und dieser Zweck hatte natürlich ebenso sein gutes Recht, wie jene Kritik.

Unter den unzähligen Zeitungsstimmen, welche sich während der Konferenzverhandlungen vernehmen ließen, waren insbesondere einige ausländische von Interesse oder doch unterhaltend, so der Leitartikel des **Temps** vom 9. Dezember, worin zu lesen war: Si l'on dépouille le discours du jeune empereur de son enveloppe de patriotisme allemand et des arrière-pensées politiques relatives aux moyens d'arrêter le flot montant du socialisme, on sera très frappé de retrouver au fond *comme substance et doctrine pédagogique les principales idées que nous agitons et développons en France* depuis plus de dix ans sans avoir encore réussi à les mettre tout à fait en pratique. *Ce n'est pas la France qui cette fois suit l'Allemagne; c'est l'Allemagne qui, par l'organe de son empereur lui-même, s'approprie et se propose d'appliquer les idées sur l'éducation secondaire élaborées chez nous par les maîtres de notre pédagogie.*

Eine der ersten Äußerungen über das Ganze der Verhandlungen war die von **Otto Schroeder** in den Grenzboten, die hernach unter dem Titel „der Schulfriede von 1890" erschien. Der Titel wird vielleicht von Manchem als Ironie gedeutet werden sein; er ist in vollem Ernst gemeint. Schroeder gründet seine Friedenshoffnung besonders auf die vom Geh. Rat Stauder im Namen des Ministeriums abgegebene Erklärung, daß es erwünscht sei, wenn das preußische Unterrichtswesen „in etwas von der Gebundenheit der Lehrpläne, wie sie bisher bestanden, befreit werde. Der Minister sei geneigt, eine gewisse Freiheit in der Gestaltung der Pläne nach individuellen Bedürfnissen und nach lokalen Verhältnissen so weit als möglich zuzulassen." Die hierdurch gegebene Aussicht, die bekanntlich von der Versammlung mit großem Beifall begrüßt wurde, gestaltet nun Schraeder speziell in der Weise, daß er mehrere Arten von Gymnasien konstruiert, solche, wo auch in den oberen Klassen der Lateinbetrieb entschieden überwiegt, solche, wo das Griechische die Führung in diesen Kursen übernimmt, ferner solche, in welchen den deutschen Studien dies Übergewicht zugestanden wird, und endlich Gymnasien, in denen der mit Mathematik verknüpften Physik eine hervorragende Rolle zufällt. Thatsächlich existieren derartige Verschiedenheiten bereits, veranlaßt durch die Verschiedenheit der Lehrkräfte für die einzelnen Fächer. Das Neue, was Schraeder wünscht, ist nur, daß von der Unterrichtsbehörde, innerhalb gewisser Grenzen natürlich, auch eine Modifikation des Lehrplans und des Generalstundenplans in den bezeichneten Richtungen gestattet werden möchte; und ein Mann, wie A. v. Bamberg, hat im Deutschen Wochenblatt (1891 Nr. 27) diesem Gedanken entschieden zugestimmt. Auch uns ist er durchaus sympathisch und von uns Ähnliches bei Gelegenheit ausgesprochen. Auch den Schulen muß, wie den Lehrern, wenn sie im Übrigen das durchaus Notwendige leisten, freie Entwicklung ihrer Individualität nach den Richtungen, wo sie mehr als Gewöhnliches leisten können, gewährt werden. Der Nachteil, der daraus unter Umständen (bei unbilligem Verfahren einzelner Lehrer) solchen Schülern erwächst, die in Folge von Ortswechsel aus einer Anstalt in eine andersartige übertreten, ist nicht entfernt zu vergleichen mit dem allgemeinen Schaden, den die Schablone stiftet. Hoffen wir, daß wenn jetzt die preußischen neuen Lehrpläne erscheinen, wir sie (entsprechend den oben zitierten Worten des Generalreferenten über höheres Schulwesen im Berliner Kultusministerium) in der Weise interpretieren dürfen, daß hier nicht für alle Anstalten und alle Fächer Stunden und Pensen vollkommen festgelegt

sind, sondern der Praxis freiere Bewegung gegönnt sein wird. In Bezug auf eine Schule, wie die berühmte und altbewährte Pforta, hörte ich schon in Berlin aus dem Munde einer maßgebenden Persönlichkeit, daß man ihr in allem Wesentlichen ihren bisherigen Betrieb werde belassen können. — Und nun noch eine Kleinigkeit aus Schröders Schrift. Ich darf, glaube ich, die Hyperbel des Verfassers, wonach mir in der ersten Konferenzsitzung gelungen wäre, den vielgepriesenen Bau der Einheitsschule vollkommen zu „zerschmettern", nicht ohne entschiedenen Widerspruch lassen. Ich darf es nicht, weil ich die Verpflichtung fühle, unablässig darauf hinzuweisen, welche entschiedene, von jedem Freunde der humanistischen Schulbildung zu beachtende Gefahr von Seite dieser Idee aus Gründen, die ich anderwärts entwickelt habe, thatsächlich noch droht, eine Gefahr, die ungleich größer ist, als die durch das Wegnehmen einiger lateinischer und griechischer Stunden in einzelnen Klassen entstehende, und die nicht wesentlich kleiner dadurch geworden ist, daß einige Vertreter des Projekts es in unsäglich thörichter Weise verfochten haben.

Unter den übrigen Äußerungen über die Konferenzberatungen möchte ich hier zwei nicht aus Preußen kommende erwähnen.

Bei der Versammlung des Vereins sächsischer Gymnasiallehrer zu Zwickau am 4. April 1891 hielt der Rektor des Kgl. Gymnasiums zu Leipzig, Prof. Dr. **Richard Richter**, auf Grund seiner Durcharbeitung der Konferenzprotokolle eine Rede, die gleicherweise durch ihre humoristische, wie durch ihre ernste Seite ausgezeichnet ist (nach der stenographischen Niederschrift gedruckt und erschienen bei Zückler in Zwickau). Nach einer Skizzierung der Verhandlungen, der Beschlüsse und nebenbei auch der Personen der Konferenz wendet sich Richter zu einem sehr interessanten Vergleich der sächsischen und preußischen Schulverhältnisse, aus dem erhellt, wie manches in der äußeren Organisation der höheren Schulen in Sachsen günstiger liegt. Vor Allem ist von Bedeutung, daß in Preußen 60 lateinlose Schulen auf 480 lateinlehrende kommen, in Sachsen 21 der ersteren Art auf 27 der letzteren, daß dort also das Verhältnis ist 1 : 8, hier 1 : 1,3. Wichtig ist auch das Folgende: „Bei uns Sachsen gilt noch dem Gesetz die Schülerzahl 40 für Unter- und Mittelklassen und 30 für Oberklassen, und ein Blick in die Jahresberichte zeigt, daß diese Zahlen selten erreicht und nirgends dauernd überschritten werden, und daß namentlich für Sexta, was wegen des Anfangs des Lateinischen wichtig, meist die bescheidene Zahl von einigen 30 besteht. Man entschließt sich bei uns, wie z. B. in Dresden-Neustadt, auch zu 3 Parallelen." Ein Vergleich der Frequenz der Berliner Gymnasien (8900 Sch.) mit der Schülerzahl aller sächsischen (5600) führt zu der Bemerkung, daß gegenüber Berlin das durch Einverleibung der Vororte geschwollene Leipzig das reine Rousseau'sche Erziehungsidyll sei. Nicht so Vorteilhaftes dagegen kann Richter von der äußeren Stellung der akademisch gebildeten Lehrer in Sachsen berichten. Nach Zitierung der Worte Hinzpeters über die dringende Notwendigkeit, die finanziellen und die Rangverhältnisse der Lehrer zu bessern, erklärt er: „Nach den Beobachtungen und Erfahrungen, die ich als Mitglied der Prüfungskommission für das höhere Schulamt und als Mitdirektor des pädagogischen Seminars in Leipzig habe machen müssen, stehen wir in Sachsen schon mitten in der von Hinzpeter angedeuteten Gefahr, daß sich junge Leute in der für die Schule erforderlichen Zahl und Art künftighin nicht mehr für das Studium des höheren Lehramtes entschließen werden, daß nur wenige desperate Leute den großen Strapazen dieser Studien mit der Aussicht auf einen nachfolgenden zweijährigen praktischen Drill sich aussetzen werden, wenn sich für Amt und Berufsleben nicht günstigere Aussichten eröffnen, als bisher."[1]) Den Abschluß

[1]) Mit höchster Gründlichkeit hat für Sachsen einen Teil der in Betracht kommenden Verhältnisse behandelt K. A. Hortmann in der 1891 bei Seemann in Leipzig erschienenen Broschüre: „Die Rangfrage und der sächsische Gymnasiallehrerstand. Nebst einem Anhang enthaltend die sächsische Hofrangordnung in den Formen von 1764, 1818, 1862 und 1886, sowie die Dienstabstufungsordnung zu dem Gesetze, die Tagegelder und Reisekosten der Staatsdiener betr., vom 26. Jan. 1875" (Preis 1 Mk.), ja mit einer Genauigkeit, die uns zum Teil über das praktische Bedürfnis hinauszugehen scheint. Übrigens ist bei diesen Ausführungen zu bedenken, daß in Sachsen ein offizieller Rang für den höheren Lehrerstand bisher überhaupt noch nicht vorhanden ist und das Heranziehen der Hofrangordnung deswegen notwendig war, weil ebendort eine besondere Beamtenrangordnung garnicht besteht, sondern die Hofrangordnung auch außerhalb des Hofes die Norm für das Rangverhältnis der Beamten abgiebt.

der Rede bildet eine Aufzählung öfter vorkommender pädagogiſcher Begehungs- und Unterlaſſungsſünden: Vermeiden wir immer das? Thun wir ſtets dies? Richler will zeigen, welche Pflichten die Lehrer ſelbſt zu erfüllen haben, um die Sache des Gymnaſiums zu ſtützen. „Ich bleibe feſt überzeugt — ſagt er — von dem hohen Wert des deutſchen humaniſtiſchen Gymnaſiums und von der Unerſetzlichkeit der vereinigten alten Sprachen als des hauptſächlichſten Bildungsmittels dieſer Schulart. Aber ich bin auch davon feſt überzeugt, daß unſere Zeitverhältniſſe, unſere Kulturzuſtände eine fortgeſetzte Ausbildung und Verfeinerung der Lehrformen des Gymnaſiums, insbeſondere auch beim altſprachlichen Unterrichte gebieteriſch erheiſchen. Nur wenn wir Lehrer alle an dieſe Notwendigkeit glauben und dieſen Glauben dadurch bethätigen, daß wir unermüdlich und mit Benutzung aller verwendbaren Mittel an unſerer eigenen Vervollkommnung fortarbeiten, nur dann wird unſere Schule ihre alten Ehren und ihre Einwirkung auf die Nation wahren.“ Und auch dieſe Worte ernteten den lebhaften Beifall der Verſammlung.

Die Kritik, welche Richter an den Berliner Verhandlungen übt, iſt im Allgemeinen entſchieden günſtig. Er führt Hiebe gegen einzelne Voten und Äußerungen, aber von den Beſchlüſſen erfährt eine ſcharfe Zurückweiſung nur einer (der über das neue Examen). Ebenſo überwiegt ſehr deutlich die Anerkennung in dem Bericht über „die Beſchlüſſe der Berliner Schulreform-Konferenz“, welchen die Redaktion der Zeitſchrift für die öſterreichiſchen Gymnaſien (**W. von Hartel** und **K. Schenkl**) im dritten Heft des Jahrgangs 1891 S. 249—261 noch vor Veröffentlichung der Protokolle gab.[1]) So heißt es S. 255: „Fortan haben in Preußen grundſätzlich nur zwei Arten höherer Schulen zu beſtehen: die Realgymnaſien haben zu entfallen. Unſer Organiſationsentwurf kennt nur Gymnaſien, deren Aufgabe es iſt, eine höhere allgemeine Bildung unter weſentlicher Benützung der alten klaſſiſchen Sprachen und ihrer Litteratur zu gewähren, und Realſchulen. Die Realgymnaſien, welche man bei uns vor etwa zwei Dezennien zu begründen verſuchte, ſind von den gleichnamigen Anſtalten Preußens weſentlich verſchieden. Sie waren lediglich dem Beſtreben entſprungen, eine gemeinſame Vorſtufe für Gymnaſium und Realſchule herzuſtellen, haben aber den Erwartungen, welche man ihnen entgegenbrachte, nach keiner Richtung hin entſprochen. Sie ſind daher bereits zum großen Teil in reine Gymnaſien mit obligatem Zeichenunterricht umgewandelt worden. Gegen einen gemeinſamen Unterbau für Gymnaſien und Realſchulen hat ſich auch die Konferenz entſchieden ausgeſprochen und damit im Prinzip die von den Reformern angeſtrebte Einheitsſchule zurückgewieſen. Darnach bleibt alſo der Charakter des Gymnaſiums als einer ſelbſtändigen Anſtalt auf humaniſtiſcher Grundlage gewahrt. Wir betrachten dies als das Hauptergebnis der Beratungen. Jede Abweichung von dem Grundſatz müßte einen Bruch mit der ganzen bisherigen Entwicklung des Mittelſchulweſens herbeiführen.“ Es folgen nun ſehr intereſſante Einzelvergleichungen zwiſchen den öſterreichiſchen und den bisher geltenden preußiſchen Einrichtungen, ſowie den Vorſchlägen der Konferenz, wobei, neben entſchiedener Beiſtimmung zu den meiſten der letzteren, auch Bedenken gegen andere Ausdruck gefunden haben.

Die meiſten Beurteilungen der Konferenz-Beſchlüſſe und -Beratungen, welche ich zu Geſicht bekommen habe, beſchäftigen ſich vorwiegend oder ausſchließlich mit dem von den Kritikern Mißbilligten. Das iſt ja ganz natürlich, und auffällig könnte es höchſtens genannt werden, wenn in einigen Kritiken bedauert wird, daß in der Verſammlung Gedanken nicht zum Ausdruck gekommen ſeien, welche ſich thatſächlich im Protokoll finden. Aber auch das iſt begreiflich bei 800 Seiten ohne Inhaltsverzeichnis.

Erhebliche Unterlaſſungsſünden ſind überhaupt wohl kaum von der Konferenz begangen worden (eher iſt zu viel geredet worden), und insbeſondere ſind zwei Gedanken, die weniger als andere unausgeſprochen bleiben durften, mehrfach zu klarſtem Ausdruck gekommen, der Gedanke, daß man den Lehrerſtand heben müſſe, und der, daß man ſich ja hüten möge, eine Ent-

[1]) Ein ſehr eingehendes Referat aus den Protokollen gab dann im 7. und 9. Heft Dr. Frankfurter, auch einzeln verkäuflich (bei Gerold u. C., 1 M.) und dem, der die 800 Seiten durchzuarbeiten nicht Zeit oder Neigung hat, zu empfehlen.

koſtung der Jugend bis zu dem Grade eintreten zu laſſen, wo die Gefahr entſteht, daß die Entwicklung der moraliſchen und intellektuellen Kräfte unſerer Schüler Not leidet.

Die mißbilligende Kritik hat ſich gegen ſehr verſchiedene Punkte gewandt, und oft findet man das von Einem als ſchweren Fehler der Majorität (die übrigens keineswegs immer aus denſelben Perſonen beſtand) getadelt, was ein Anderer beſonders lobt. Auch das kommt vor, daß man mit den Reſultaten im Weſentlichen einverſtanden iſt, aber die Art, wie man zu denſelben gelangte, mißbilligt. Wir wollen zwei der angegriffenen Ergebniſſe kurz beſprechen.

Wir irren wohl nicht, wenn wir meinen, daß am meiſten Bedenken erregt und die heftigſten Erörterungen veranlaßt hat der Beſchluß, daß grundſätzlich **nur zwei Gattungen höherer Schulen**, die latein-griechiſchen und die lateinloſen, beizubehalten ſeien. Die Angriffe gegen die Perſonen, welche ſo geſtimmt hatten, ſind von verſchiedener, ja entgegengeſetzter Art geweſen: man hat nämlich in dieſem Votum bald lediglich einen Akt des Gehorſams gegenüber dem Kaiſer ſehen wollen, der ſich in ſeiner Eröffnungsrede ähnlich ausgeſprochen hatte; bald wies man darauf hin, daß bei denen, welche in der bezeichneten Weiſe urteilten, dieſe Meinung ſchon vor den Beratungen ein feſtſtehendes Axiom geweſen ſei, und daß ſie aus eingewurzelter Parteianſchauung ſo votiert hätten.

Gegenüber der Vorſtellung von verwerflicher Parteilichkeit, die man natürlich insbeſondere den Gymnaſialdirektoren zutraut, iſt es vielleicht am Platz, darauf hinzuweiſen, daß unter den 35 mit Ja Stimmenden 24 waren, die an keinem Gymnaſium als Leiter oder Lehrer thätig ſind, und daß zu ihnen Leute gehören, welche ſehr eifrig für die modernen Bildungselemente eingetreten ſind, wie Geh. Rat Prof. Ende, Oberrealſchuldirektor Fiedler, Gewerbſchuldirektor Holzmüller, Fabrikant Koſekowsky.[1])

Von weſentlicher Bedeutung bei der Beantwortung der Frage war die Faſſung derſelben. Es wurde nicht gefragt, ob die Realgymnaſien möglichſt bald aufzuheben ſeien, ſondern ob es zweckmäßig ſei, auch in Zukunft grundſätzlich drei Gattungen höherer Lehranſtalten neben einander beizubehalten, oder nur die latein-griechiſchen und die ohne Latein und Griechiſch.

Wer dieſe prinzipielle Frage zu beantworten aufgefordert wird, und ſie befliſſen iſt in ſtreng ſachlicher Weiſe zu beantworten, hat m. E. für ſich zwei Vorfragen zu erledigen. Die eine lautet: Iſt es zweckmäßiger, wenn Anſtalten, welche in erſter Linie dazu beſtimmt ſind, für techniſche, gewerbliche und kaufmänniſche Berufe vorzubereiten, in ihren Lehrplan das Lateiniſche aufnehmen; oder zweckmäßiger, wenn ſie mit Ausſcheidung dieſes Lehrgegenſtandes die ganze Zeit modernen Bildungselementen widmen? Die zweite Vorfrage lautet: Iſt es zweckmäßiger, daß die, welche ſich einem Univerſitätsſtudium widmen, zum Teil nur eine lateiniſche, keine griechiſche Vorbildung genoſſen und dafür etwas mehr moderne Bildungselemente in ſich aufgenommen haben; oder zweckmäßiger, daß alle die volle humaniſtiſche Bildung empfangen haben?

Von der Beantwortung dieſer Vorfragen ſcheint mir die der Hauptfrage abhängig zu ſein, und ich meine, es könnten Zwei ſehr wohl jene Vorfragen in entgegengeſetzter Weiſe beantworten, ohne ſich deshalb gegeneinander perſönlich zu erhitzen. Es iſt ferner klar: wer den zweiten Teil der erſten und der zweiten Alternative bejaht, der braucht nicht entfernt beeinflußt zu ſein von der Meinung des Kaiſers (hat es doch zu einer Zeit, wo man glaubte, der Kaiſer ſtehe auf

[1]) In Norddeutſchland begegnet man häufig auch der Meinung, daß gegen die Sonderung der höheren Schulen in drei Schulgattungen faſt nur Männer konſervativer Parteifärbung eingenommen ſeien, daß dagegen der politiſche Freiſinn durchweg für die Realgymnaſien eintrete. In Baden begab es ſich 1882, daß der damalige Führer der freiſinnigen Partei, Rechtsanwalt von Feder, eine Motion, betr. die Feſtſtellung der Verhältniſſe der bad. Mittelſchulen, vortrug, in der es unter Anderem hieß: „Es dürfte die Frage in Erwägung gezogen werden, ob die Schöpfung der ſogen. Realgymnaſien eine glückliche war und ob es nicht zweckmäßiger geweſen wäre, an ihrer Stelle eigentliche Realſchulen ohne das obligatoriſche Latein zu errichten.“ Und in der Konferenz von Schulmännern und Nichtſchulmännern, die in Folge der Feder'ſchen Motion von dem Bad. Oberſchulrat berufen wurde, trat gegen die Beibehaltung der realgymnaſialen Schulgattung neben Feder der ebenfalls der freiſinnigen Partei angehörige Karlsruher Bürgermeiſter Schnetzler mit ſehr ſcharfer Ausdrucksweiſe auf.

entgegengesetztem Standpunkt, genug Schulmänner gegeben, die so urteilten). Er braucht auch nicht irgendwie durch die wahrheitswidrigen und gehässigen Angriffe auf die Leistungen der Gymnasien, welche von Vertretern der Realgymnasien ausgegangen sind, bestimmt zu sein; auch nicht durch die offenbare Verkehrtheit einiger Argumente für die Realgymnasien, z. B. der Behauptung, die von einem Mitglied der Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses ausgesprochen worden ist, daß ohne diese Anstalten „ein Riß durch die ganze Nation" gehen, daß „man sich gegenseitig nicht mehr verstehen werde". Vielmehr kann der gegen die grundsätzliche Festhaltung der Realgymnasien Votierende sich sehr wohl gesagt haben, daß eine Sache durchaus berechtigt sein kann, wenn auch die angewandten Mittel, um sie zu stützen, zum Teil verwerflich oder verkehrt sind. Und endlich muß mit jenem Votum keineswegs die Meinung verknüpft sein, daß unsere Realgymnasien sehr wenig nutzbringende Unterrichtsanstalten seien, sondern man kann vor den Leistungen dieser Schulen alle Hochachtung haben und nur überzeugt sein, daß sie derartiges trotz einer nicht vorteilhaften Seite ihres Lehrplans leisten, und daß sie in direkter Vorbereitung für einen praktischen Beruf oder in der Vorbildung für gelehrte Studien noch wesentlich mehr leisten würden, wenn sie sich entweder in Oberrealschulen oder in Gymnasien verwandelten.

Es ist aber von Mehreren, die über das Sein und Nichtsein der Realgymnasien vor und nach der Konferenz gesprochen haben, *nach eine andere Frage* als Vorfrage in die Erörterung gezogen worden. Sie lautet: Was ist den *Gymnasien* zuträglicher? Daß neben ihnen Oberrealschulen und Realgymnasien bestehen oder nur Oberrealschulen? Nach meiner Anschauung ist es nicht eben pädagogisch gedacht, wenn man das Urteil über die Berechtigung einer Schulgattung von dem Nutzen oder Schaden abhängig macht, der aus ihrem Bestehen wahrscheinlich einer anderen Anstaltsgattung erwächst. Aber, da einmal die Frage viel besprochen ist, so erlaube ich mir, auch meine Meinung darüber kurz zu sagen.

Man glaubt, daß bei dem Fortbestehen der Realgymnasien und der Gleichstellung der Realgymnasial- und der Gymnasialabiturienten die Gymnasien entschieden gewinnen würden, und glaubt dies zum Teil mit Recht. Zum Teil aber würde, was man hofft, nach meiner Überzeugung nicht eintreffen. Ich meine die Erwartung, daß es in dem bezeichneten Fall leichter sein würde, den Lehrplan des Gymnasiums in seinem bisherigen Bestand zu erhalten oder zu früherer Gestattung zurückzuführen. Bis jetzt wenigstens hat das Nebeneinander von Gymnasien und Realgymnasien die umgekehrte Wirkung gehabt, und Manche, wie Frick und Schiller, erblicken bekanntlich geradezu darin die Hauptbedeutung der Realgymnasien bei der Entwicklung unseres Schulwesens, daß sie das Gymnasium durch ihr Vorbild veranlaßt hätten, den modernen Bildungselementen mehr Raum zu gewähren. (Ja, die Genannten wünschen von diesem Standpunkte aus keineswegs, daß die realgymnasiale Schulgattung *sofort* fallen gelassen werde, sondern daß es erst dann geschehe, wenn sie jene Mission voll erfüllt habe.) Dieser Einfluß der Realgymnasien wird nun nach der Meinung von konservativer Denkenden plötzlich aufhören, wenn Gymnasium und Realgymnasium in ihren Berechtigungen vollkommen gleichgestellt werden. Ist das glaublich? Ich hatte es keineswegs dafür, auch wenn zuerst ein stärkerer Grad der Verschiedenheit beider Anstaltsgattungen durch Verordnung hergestellt werden sollte. Konkurrenten pflegen im Lauf der Zeit einander ähnlicher, nicht unähnlicher zu werden. Das Realgymnasium würde um derer willen, die etwa einst das Studium der Theologie oder Philologie wählen könnten, diese und jene Änderung in seinem Unterrichtsplan erfahren, und am Lehrplan des Gymnasiums würde geändert werden, damit es die, welche sich etwa für Medizin entscheiden könnten, nicht mit wesentlich geringeren Vorkenntnissen für ihre Fachstudien, als das R. G., ausstatte. Mit *Recht* scheinen mir von dem dauernden Bestehen der R. G. und der Vermehrung ihrer Berechtigungen nur zwei Wirkungen für die Gymnasien erwartet werden zu können, ein auf bestimmte Orte beschränkter Vorteil und ein genereller. Der erstere würde darin bestehen, daß da, wo neben dem Gymnasium ein R.-G. existiert (in Süddeutschland ist dies allerdings, von Hessen abgesehen, nur in 8 Städten der Fall), die Schülerzahl der Gymnasien eine wahrscheinlich nicht unbeträchtliche Verminderung erfahren würde. Der generelle Vorteil

wäre, daß das Gymnasium dann nicht in dem Grade wie bisher, die Auszeichnung genießen würde, Objekt der ausstellenden Kritik und der Änderungsluſt auch von Unberufenen zu ſein. Beide Vorteile achte ich nicht gering. Doch dürfen ſie wirklich als ausſchlaggebend für Beantwortung der Hauptfrage angeſehen werden?

Es ſchien mir nicht unnütz, in einer Angelegenheit, bei deren Beſprechung gegenwärtig vielfach die Worte nicht gewogen werden, einmal kurz und ruhig die eigentlichen Fragepunkte zu bezeichnen.

Ein anderer Beſchluß der Konferenz, über den viel Aufregung entſtanden und der wohl von der großen Mehrzahl der Pädagogen mißbilligt iſt, betrifft das **Examen, welches am Ende der Unterſekunda** eingeſchoben und von deſſen Beſtehen die Erteilung des Befähigungsſcheines für den einjährigen Dienſt abhängig gemacht werden ſoll. Und die Erregung hierüber hat begreiflicherweiſe noch größere Ausdehnung angenommen, weil dieſe Beſtimmung über die Grenzen Preußens hinaus Einfluß üben müßte.

Auch verſchiedene politiſche Blätter Nord- und Süddeutſchlands haben dieſe neue Prüfung in ſcharfer Weiſe angegriffen. Eine Zeitung erklärt ſie für etwas „Unerhörtes", für ein „pädagogiſches Verbrechen", eine andere ſieht in der Annahme derſelben durch die Majorität der Konferenz einen Akt des „Serviliſmus". Unter den allgemein verbreiteten Zeitſchriften haben die Grenzboten in einem Artikel der letzten Auguſtnummer, überſchrieben „Militarismus und Schulerziehung" Verwahrung gegen die neue Inſtitution eingelegt und bemerkt, daß wir auf dem beſten Wege nach China ſeien. Unter den pädagogiſchen Zeitſchriften hat das jüngſt gegründete „pädagogiſche Wochenblatt" gleich in ſeiner erſten Nummer einen beachtenswerten Artikel gegen „das neue Examen" von dem Realgymnaſialdirektor Dr. Dronke in Trier gebracht. Unter den jüngſten Schriften über Schulreform polemiſieren dagegen mit zutreffenden Gründen Zieglers Vorleſungen und Grummes Broſchüre über „die wichtigeren Beſchlüſſe der Berliner Schulkonferenz".[1]) Der Berliner Gymnaſiallehrerverein hat in ſeiner Novemberſitzung auf einen Vortrag des Prof. Dr. Lortzing mit großer Mehrheit eine Reihe von Theſen gegen die neue Prüfung angenommen. Eine entſchiedene Billigung der Maßregel erinnere ich mich nur in dem Aufſatz von Rethwiſch „die Schulfrage in ihrer Wendung durch die Kaiſerworte und die Dezemberkanferenz" gefunden zu haben, wo es heißt, daß „zu dieſem ſchulpolitiſch höchſt ſchätzenswerten Ergebnis die zieltreffenden Ausführungen des Majors Fleck viel beigetragen hätten." Aufklärung darüber, wie es zu dieſem Beſchluß kam, gab Kropatſcheck in Nr. 543 der Kreuzzeitung. Es wird dort unter Anderem darauf hingewieſen, daß drei der Referenten über die Berechtigungsangelegenheit, Schrader, Albrecht und Kropatſcheck ſelbſt, in ihren vereinbarten Theſen ſich dafür ausgeſprochen hätten, die Berechtigung zum einjährigen Dienſt an die beſtandene Entlaſſungsprüfung zu knüpfen, daß ſie aber nicht durchdrangen.

Ich gehörte dabei zur Minorität und möchte, wie ich ſtets für dieſe auf der Konferenz unterlegene Anſicht eingetreten bin, auch hier meine Gründe für ſie und zugleich meine ſtarken Bedenken gegen das Examen am Ende der Unterſekunda kurz darlegen.

Man hat mehrfach (auch ſonſt ſehr verſtändige Leute) die Anſicht ausgeſprochen, die Beſtimmung, daß nur das Reifezeugnis bei den 9klaſſigen, wie bei den 6klaſſigen Anſtalten als Ausweis der wiſſenſchaftlichen Befähigung zum einjährigen Dienſt gelten ſolle, würde eine grobe Ungerechtigkeit gegen die Schüler der neunklaſſigen ſein. Sie wäre es nach meiner Meinung nur dann, wenn es denen, die in eine neunklaſſige Schule eintreten, überhaupt nur in dem Fall des Beſtehens der Reifeprüfung möglich wäre, das Recht zum einjährigen Dienſt zu erlangen, und nicht

[1]) „Die w. B. der B. Sch. von 1890 nebſt ein paar kurzen Betrachtungen über die Reform des höheren Schulweſens. Von Dr. A. Grumme, Direktor des Fürſtlichen Gymnaſiums zu Gera. Gera bei Hofmann 1891" (30 Seiten). Die Betrachtungen, denen wir zum größten Teil beizuſtimmen vermögen, betreffen 1. die Realgymnaſien, 2. den Lehrplan des Gymnaſiums, die Reifeprüfung und die Hausarbeit, 3. die Beſchränkung des grammatiſchen Unterrichts, 4. das Berechtigungsweſen.

auch auf dem Wege, auf den sich gegenwärtig schon alle begeben, die eine nicht zum Einjährigendienst entlassende Anstalt besucht oder privatim studiert haben, auf dem Wege des besonderen Examens vor einer hierzu eingesetzten Prüfungskommission. Diese Möglichkeit ist bei dem Gedanken, daß die Schule den Schein nur nach Absolvierung aller Kurse ausstellen solle, natürlich vorausgesetzt; und sie läßt auch die Furcht als grundlos erscheinen, es möchten dann Schüler, die im Übrigen keine Neigung hätten die Anstalt durchzumachen, nur um den Einjährigenschein von der Schule erhalten zu können, noch weitere drei Jahre ausharren. Drei Jahre mit den Gefahren, die zwei Versetzungsentscheidungen und eine Reifeprüfung mit sich bringen, vorgezogen dem Examen durch eine Mititärprüfungskommission? Es ist unglaublich. Wenn man aber wirklich meint, daß die Gerechtigkeit erheische, an die Schüler eines Gymnasiums keinerlei höhere Anforderungen zu stellen, als an die einer sechsjährigen Anstalt, so nimmt mich Wunder, daß man eine Ungerechtigkeit nicht auch darin sieht, daß die letzteren in den sechs Klassen nur zwei moderne Fremdsprachen zu lernen brauchen und die ersteren während derselben Zeit zwei wesentlich schwierigere antike und eine jener beiden modernen: oder sollte man wirklich meinen, daß hier die Wagschalen zu wagerechter Stellung durch das gebracht würden, was die Schüler der sechsklassigen Schulen im Französischen und in anderen Fächern mehr lernen? Nein, die Schüler der Gymnasien haben es nun einmal schwerer, und das liegt recht sehr im Interesse derer, für die das Gymnasium doch in erster Linie bestimmt ist, schadet nebenbei auch den Anderen nicht, welche von dem Gymnasium nicht zu einem gelehrten Beruf übergehen, und dient endlich dem allgemeinen Wohl.

Man nennt diejenigen, welche den Berechtigungsschein auch bei den neunjährigen Anstalten an das Reifezeugnis geknüpft sehen wollen, Puristen und spricht speziell von einer Purifikation des Gymnasiums, die beabsichtigt sei. Den einzig berechtigten Ausgangspunkt für Erledigung dieser Angelegenheit bilde die Frage, welcher Bildungsgrad für den Freiwilligen erfordertich sei. Es wäre sehr interessant, wenn einmal Jemand diese grundlegende Frage beantwortete.[1]) Was aber die Purifikation der neunklassigen Anstalten, insbesondere des Gymnasiums betrifft, so wäre natürlich der Purismus verwerflich, der darauf ausginge, nur Schüler aus den sogenannten höheren Gesellschaftsklassen in den Gymnasien zu haben (er wäre nicht nur ungerecht, sondern den Gymnasien schädlich, insofern die besten Schüler eines Coetus oft aus den untersten Gesellschaftsklassen stammen); ungerechtfertigt wäre es auch, Schüler von dem Gymnasium abwenden zu wollen, die zwar nicht studieren, aber gleichwohl die ganze Anstalt durchmachen sollen. Doch eine Maßregel zu ergreifen, wodurch diejenigen vom Gymnasium abgelenkt werden, welche die Wahl zwischen einem solchen und einer sechsklassigen Realschule haben und einem praktischen Beruf bestimmt sind und trotzdem das Gymnasium bis zur Erlangung des Einjährigenscheines besuchen wollen, das scheint mir nicht bloß erlaubt, sondern durch das Interesse derer, welche für ein Universitätsstudium vorbereitet werden sollen, dringend empfohlen. Denn für diese sind ja doch wohl die Gymnasien eigentlich da. Und ist ein Zweck des Examens am Schluß der Untersekunda (das derselbe Mann tobt, der gegen die Purifikation eifert) nicht ebenfalls ausgesprochenerweise die Beseitigung des sogen Gymnasiumsballastes?

Auch würde die Vermehrung der Arbeit der mititärischen Prüfungskommissionen doch nicht jedes zu bewältigende Maß, wie gemeint ist, übersteigen, wenn sie befugt wären, auf Grund der Abgangszeugnisse von Sekundanern und Primanern (von solchen, die das Maturitätsexamen nicht gemacht haben) nach Gutdünken eine Dispensation von der ganzen Prüfung eintreten zu lassen oder nur in einzelnen Fächern zu prüfen.

Was aber spricht gegen das Examen am Ende der Untersekunda?

Hier sind allerdings die übertriebenen Ausdrücke zurückzuweisen, welche die Zeitungspolemik gebraucht hat. Das „Unerhörte" ist in einer Reihe von Staaten Thatsache. Vgl. z. B., was

[1]) Zum Beispiel Rethwisch, dessen Worte wir oben zitiert haben. Übrigens machen wir bei der Gelegenheit auf den belehrenden Vortrag von Prof. Treutlein „Geschichtliche Entwicklung des Einjährig-Freiwilligen-Berechtigungswesens in Deutschland" aufmerksam (Heft 134 in der neuen Folge der Virchow-Wattenbach'schen Sammlung).

aben S. 124 über die norwegiſchen und däniſchen Einrichtungen mitgeteilt iſt. Krapatſcheck, der übrigens, wie bemerkt, ebenfalls in erſter Linie dafür eintritt, daß der Berechtigungsſchein bei Schülern neunklaſſiger Anſtalten an die Maturität geknüpft wird, kannte ferner in der 1. Beilage zu Nr. 549 der Kreuzzeitung anführen, daß einer unſerer bewährteſten Schulmänner, der frühere Rektar von Schulpforta, Herr Schulrat D. Dr. Carl Peter, in ſeiner 1874 erſchienenen Broſchüre, „Ein Vorſchlag zur Reform unſerer Gymnaſien“ betitelt, gleichfalls (und ganz ohne Beziehung auf die Frage des Berechtigungsſcheines) den Vorſchtag gemacht hat, das Gymnaſium in ein Unter- und Obergymnaſium zu ſcheiden und den Abſchluß des erſteren durch ein beſanderes Examen zu markieren, das mit allen möglichen Garantien, z. B. der Anweſenheit eines ſtaattichen Kommiſſärs, umgeben ſein könnte. In dieſem Examen ſollte nach Peters Vaeſchlag das elementare Wiſſen auf den verſchiedenen Gebieten, insbeſondere auf dem der Fremdſprachen und der Mathematik, ermittett und hernach in dem Obergymnaſium der wiſſenſchaftlichen Ausbildung der Zögtinge weitgehende Freiheit gewährt werden, wie denn hier für alle abligatariſch nur der Unterricht in den atten Sprachen und der Mathematik ſein ſallte, während es dem Schüler (unter Beirat und Zuſtimmung der Lehrer und Eltern) übertaſſen bliebe, unter den anderen Unterrichtsabjekten, der Religian, dem Deutſchen, der Geſchichte und Geagraphie, der Phyſik und dem Feanzöſiſchen, eine Auswahl zu treffen. Dem entſprechend wünſcht dann auch Peter die Abiturienprüſung entweder ganz beſeitigt aber dach weſentlich vereinfacht zu ſehen. — Und auch ein anderer, wohtbekannter Pädagoge, Hermann Köchty, hat ein derartiges ſtrenges Zwiſchenexamen wiederhalt befürwortet, ja in ſeiner Braſchüre „Über die Reform des Zürcher Gymnaſiums“, die 1859 in Zürich erſchien. Dort wird S. 17 gefardert: „Dee Übertritt aus dem Unter- in das Obergymnaſium [mit drei Jahreskurſen] findet infolge eines Promotionsexamens ſtatt, deſſen Ergebniſſe in Verbindung mit den Erfahrungen ſämtlicher Lehrer im tetzten Jahreskurſus maßgebend ſind“; und S. 18 wird ausgeführt, wie dieſes Examen genau darzuthun habe, daß die Schüler, welche ins Obergymnaſium übergehen wallen, das Ganze der lateiniſchen und griechiſchen Schulgrammatik theoretiſch im Zuſammenhange erkannt, ſowie praktiſch für die Anwendung auf den Einzetſall im Kopf haben.

Dach weder die Autorität meines verehrten Lehrers Peter, nach die des an zweiter Stelle genannten verſtarbenen Freundes können mich beſtimmen, die Einrichtung eines ſotchen Zwiſchenexamens für pädagogiſch zweckmäßig zu halten. Durch Erfahrungen bin ich immer mehr zu der Anſchauung gekommen, daß Examina nur als notwendige Übel Berechtigung haben, und daß man das Examenweſen ja weit als möglich beſchränken ſallte; und dies ſcheint mir inſonderheit von der Schule zu gelten. Denn hier ſind einmal viel reichere und zuverläſſigere Quellen für Beurteilung derer, über die entſchieden werden ſoll, vorhanden; und zweitens macht gerade hier das Examenweſen oder -unweſen ſeine ſchädtichen Einflüſſe geltend. Ich habe derartige Wirkungen des Abiturientenexamens im 1. Jahrgang unſerer Ztſchr. S. 29 kurz bezeichnet, zugteich geſagt, warum ich es tratzdem nicht ganz beſeitigt ſehen möchte, und dann den Wunſch geäußert, daß es weſentlich beſchränkt werde. Eine Beſchränkung dieſer Peüſung iſt ja nun auch in Bertin beſchtoſſen warden. Die gleichen Geünde aber, welche mir das Reiſeexamen keineswegs als eine Einrichtung mit lauter Lichtſeiten erſcheinen laſſen, gelten mir auch gegen die Prüſung vor einem ſtaattichen Kommiſſär am Ende eines früheren Kurſes. Auch hier wird das Examen den Unterricht nicht heben, ſondern verſchlechtern: denn auch hier wird troţ aller Gegenvorſchriften, die etwa erlaſſen werden, van Lehrern und Schülern auf das Examen gearbeitet werden, ja vielleicht noch in höherem Grade, weil hier dach wahrſcheintich in allen wiſſenſchaftlichen Gegenſtänden geprüft werden würde, und weil hier meiſt jüngere Leheer den Unterricht in der Hand hätten. Und wallte man etwa das Arbeiten auf die Prüſung nahe ans Ende des Unterſekundajahres ſchieben, ſo entſtünde alsbatd die Geſahr der Überbürdung, eine Geſahr, der man Oberprimaner waht einmal ohne graţes Bedenken ausſetzen kann, die man aber von Knaben, wetche ſich im Entwicklungsſtadium befinden, fern halten ſollte. Darüber, daß thatſächtich ſtarke Überbürdung der narwegiſchen und däniſchen Schüler in den Kurſen ſtattfindet, deren Abſchtuß die Zwiſchenprüſung bildet, habe ich aben S. 117 und 118 Mitteilungen gemacht.

Dazu kommt, daß der Hauptzweck dieses Examens, nämlich von den Gymnasien die Schüler abzuwenden, welche nur das Recht zum Einjährigendienst erwerben wollen, schwerlich durch die neue Einrichtung erreicht werden wird. Denn, wenn auch Unterricht und Schularbeit in Untersekunda durch die bevorstehende Prüfung in schädlicher Weise beeinflußt sein werden, so muß ich doch stark bezweifeln, daß für das Bestehen des Examens schwierigere Bedingungen werden gestellt werden, als für das Aufrücken nach Obersekunda. Ja, nach der bei uns in Baden geltenden Verordnung und Praxis ist geradezu das Umgekehrte zu erwarten. Denn bei Promotionen muß hier so verfahren werden, daß, wer in einem wissenschaftlichen Fach entschieden nicht die Kenntnisse besitzt, um in dem nächsten Kursus den Anforderungen genügen zu können, zurückbleibt, und so werden nicht selten bei uns Schüler wegen ungenügender Leistungen allein in dem deutschen Aufsatz, der Mathematik oder einer der Fremdsprachen nicht versetzt: eine Kompensation von nicht hinlänglichen Leistungen in einem Fache durch mehr als hinlängliche in anderen ist nach unserem Reglement bei Versetzungen nicht gestattet. Und die, welche den Schein für den Einjährigendienst erhalten wollen, werden behandelt, wie die, welche nach Obersekunda versetzt werden wollen. Ein eigentliches Ersitzen des Scheines findet nicht statt: wer nach einjährigem Besuch der Untersekunda nicht die Reife für Obersekunda erreicht hat, erlangt auch den Schein nicht; und auch dem wird er versagt, der nach einem weiteren Halbjahr nicht in allen wissenschaftlichen Fächern wenigstens Hinlängliches leistet. Selbst das ist vorgekommen, daß nach zweijährigem Besuch der Untersekunda der Schein verweigert wurde. Wenn auch der Gedanke promoveatur ut amoveatur häufig sehr nahe liegt, so wird er doch zurückgedrängt durch die Erwägung, daß man diese Schüler nicht anders behandeln darf, als die, welche in die Obersekunda aufrücken wollen.[1]) Wesentlich verschieden dagegen würde die Sache sich wahrscheinlich gestalten, wenn an Stelle der Promotion in die höhere Klasse eine Art von Schlußexamen treten würde. Denn für dieses würde dann doch wohl die Kompensation eingeführt werden, welche bei uns, wie anderwärts, im Abiturientenexamen gilt: es würde einer auch einmal mit ungenügenden Leistungen in der Mathematik bestehen, wenn er im Lateinischen Gutes leistete, oder umgekehrt; und es würde dadurch mit Sicherheit der große Schaden für den Unterrichtsbetrieb entstehen, daß in der Obersekunda Schüler säßen, welche in diesem oder jenem Fach, weil sie die notwendigen Vorkenntnisse nicht hätten, den gestellten Anforderungen unvermögend wären zu entsprechen.

Nach diesen Erwägungen kann ich nur wünschen: wenn unerreichbar ist, daß der von der Schule auszustellende Berechtigungsschein auch bei den 9jährigen Anstalten an die Reifeprüfung geknüpft wird, so möge doch die Prüfung am Ende der U. II. aufgegeben werden, und, wenn auch das nicht thunlich, so möge dieselbe neben den Versetzungsurteilen, welche die Lehrerkollegien auf Grund der Jahresleistungen mit aller Strenge zu fällen haben, von durchaus untergeordneter Bedeutung sein. Am besten aber wäre es, wenn sich verwirklichte, was nach der Erklärung des H. v. Goßler in der Sitzung des preuß. Abgeordnetenhauses vom 18. März 1890 als nahe bevorstehend erschien, daß das Einjährigenberechtigungswesen aus der Behandlung der organisatorischen Unterrichtsfragen gänzlich ausschiede, eine Erklärung, die ihrer Zeit nicht bloß in der preußischen, sondern auch in der bayerischen und der badischen II. Kammer mit lebhaftem Beifall begrüßt worden ist.[2])

Ich hatte in Heft I. S. 8 dieses Jahrgangs den Wunsch ausgesprochen, daß in den Erörterungen unserer Zeitschrift auch weiterhin die entgegengesetzten Ansichten, welche innerhalb des Kreises der Verteidiger des humanistischen Unterrichts begegnen, zum Ausdruck kommen möchten, die Ansicht, welche stärkere Konzentration des Gymnasialunterrichts auf die klassischen Sprachen wünscht, und die, welche stärkerer Mitberücksichtigung anderer Unterrichtsgegenstände das Wort redet. Dieser Wunsch ist im zweiten Heft durch die dort mitgeteilte Münchener Rede O. Jä-

[1]) Freilich wird solches Verfahren erschwert in den Ausnahmefällen, wo die beiden Sekunden auch in den Hauptfächern vereinigt sind. Aber ausführbar ist es auch dann.

[2]) Ich hatte bei der Zusammenstellung S. 160 übersehen und will nicht unterlassen nachträglich zu bemerken, daß sich gegen das Untersekundaexamen sehr entschieden auch ausgesprochen hat Herr Prof. Jürgen Bona Meyer im Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens 1891 Nr. 11.

gers und in dem vorliegenden Doppelheft durch Schillers Besprechung von Hornemanns und Ziegters Schriften erfüllt warden. Beide Erörterungen gehören auch zu der Litteratur über die Dezemberkanferenz. In der zweiten treten die einander gegenüberstehendeu Anschauungen sehr klar hervor.

Vielleicht bedauert Dieser aber Jener, daß salche Meinungsunterschiede überhaupt innerhalb des Gymnasialvereins varhanden sind. Mir scheinen verschiedene Anschauungen innerhalb einer Partei nur dann bedenklich, wenn über die Ziele nicht Einigkeit herrscht, wie dies z. B. in dem Berliner Reformverein der Fall ist, wa nebeneinander salche stehen, die die klassischen Sprachen, mindestens das Griechische, möglichst bald aus den höheren Schuten verschwinden sehen möchten, und solche, die im Gegenteil für diese Studien mit ganzem Herzen eintreten. Dach, wa über das Ziel Niemand streitet, da kann es sogar unter Umständen Vorteile bringen, wenu die Meinungen über die Wege nicht durchweg dieselben sind, wenn von Verschiedenen verschiedene Pfade eingeschlagen und das Für und Wider gründlich und eifrig erörtert wird. Sa in unserem Fall. Denn die Wahrung all des Wertvollen, was der altklassische Unterricht auch heute einem Teil unserer Jugend und durch den so gebildeten Nachwuchs unserer Nation zu bieten vermag, betrachten als Aufgabe des deutschen Gymnasiums ebenso Frick und Schiller, wie Jäger und Ziegler.

Die unten zum Abdruck gebrachten Erörterungen **Schillers** veranlassen mich zu folgenden Bemerkungen.

Mein Kallege unterscheidet mit Hornemann zwischen dem philatogischen und humanistischen Gymnasium. Das Wart „humanistisch" längt an, in bedenklich verschiedenen Bedeutungen gebraucht zu werden. Pautsen nennt humanistische Bildung eine sotche, wetche Beschäftigung mit Sprache und Litteratur, mit Geschichte und Geisteswissenschaften überhaupt zur Grundtage hat, und kommt so zu dem Resultat, daß auch das Realgymnasium eine humanistische Bildungsanstalt sei. Er hätte auch gleich die Oberrealschute mit einschließen können, insafern auf dieser maderne Sprachen und Litteraturen, sowie Geschichte ebenfalls sehr intensiv betrieben werden können. Hornemann aber gebraucht „humanistisch" noch wieder in anderer Bedeutung, so daß auch die exakten Wissenschaften dabei mitgedacht werden. Sotchen Variationen gegenüber — welche eigentlich nötigen würden, in Zukunft zur Vermeidung von Mißverständnissen zu schreiben: humanistisch (Paulsen.) oder hum. (Horn.) oder hum. (vulgo) — möchte es mir zweckmäßig scheinen, das Wart nur in der getäufigen Weise anzuwenden, wanach es auf griechisch-lateinische Studien geht, so daß ein humanistisches Gymnasium ein satches ist, in dem die Schüter zum Lernen des Lateinischen und Griechischen verpflichtet sind, im Gegensatz zum Realgymnasium, in dem nur die erstere Sprache obligatarischer Unterrichtsgegenstand ist. Und diesen, gar keinen anderen Sinn soll der Titel unserer Zeitschrift haben. Auch die Bezeichnung „philologisches Gymnasium" in der Hornemann'schen Unterscheidung ist m. E. nicht glücklich. Es müßte mindestens „altphilotogisches G." heißen: denn was wäre dagegen zu sagen, wenn Jemand phitologische Gymnasien auch sotche nennen würde, die ihren Schwerpunkt in dem Studium maderner Sprachen hätten?

Wenn aber Hornemann sagt (worin ihm Schiller S. 171 beistimml), daß das philalagische Gymnasium endgiltig dem humauistischen weichen müsse, so ist zwar, meine ich, durch das Adverbium ausgedrückt, daß hier nicht eine ganz neue, noch gar nicht verwirktichte Forderung auftritt; trotzdem aber scheint es mir wünschenswert zu betouen, daß wir ein salches altphilologisches Gymnasium, welches man dem humanistischen (im Hornemann'schen Sinne) geradezu entgegensetzen könnte, in Deutschtand thatsächlich nicht mehr besitzen. Van Leuten, wetche die Wirklichkeit nicht kennen aber nicht kennen wollen, ist allerdings bisweiten die Phrase gewagt, daß unsere Gymnasien nur die Absicht verfolgten, zum Studium der klassischen Philologie vorzubereiten, ein Satz, dessen Anerkennung nebenbei den anderen nach sich ziehen würde, daß hier die Absicht in einer geradezu beispiellasen Weise von den Wirkungen übertraffen sei. Es ist einleuchtend, daß weder Harnemann noch Schiller den Namen „philologisches Gymnasium" in diesem Sinn verstehen; aber auch in dem können sie ihn nicht verstehen, daß sie meinten, der alt-

klaſſiſche Unterricht laſſe die anderen Unterrichtsfächer gar nicht zur Geltung kommen. Schiller ſagt ſelbſt einmal von den Gymnaſien: „daß die moderne Kultur in ihnen eine ſehr ausgiebige Berückſichtigung erfährt, lehrt ein Blick auf die Lehrpläne und Programme zur Genüge.“ Vielmehr nur daran kann bei dem Satz vom philologiſchen und humaniſtiſchen Gymnaſium gedacht ſein, daß die modernen Bildungselemente in noch umfangreicherer Weiſe, als bisher, berückſichtigt werden ſollen, ein Gedanke, welcher Hauptgegenſtand der Erörterungen des Einheitsſchulvereins war und dort beſonders die Fragen hervorrief, ob der obligatoriſche Zeichenunterricht in den Gymnaſien weiter ausgedehnt und ob die Verpflichtung der Schüler zum Engliſchen eingeführt werden ſolle.[1])

Dies führt mich auf eine andere Bemerkung. Schiller hebt gegenüber Ziegler, der die fremden Sprachen und die Mathematik als die am meiſten erziehenden Fächer des Gymnaſialunterrichts bezeichnet, die erziehliche Kraft auch der Geſchichte, des Deutſchen, der Geographie, der Naturwiſſenſchaften, des Zeichnens hervor. Nun iſt keine Frage, daß uns in Bezug auf manche der letzteren Lehrgegenſtände erſt allmählich (durch geſchickte Lehrer noch mehr, als durch theoretiſche Erwägungen) klar geworden iſt, welchen bildenden Einfluß ſie üben können, und ich bekenne aus perſönlicher Erfahrung gern, wie weſentlich anders ich gegenwärtig über den geographiſchen und den Zeichenunterricht denke, als früher. Aber eines würde ich gleichwohl nicht ſagen, daß nämlich dieſe Fächer ebenſo gut zu erziehen vermögen. Ich meine, ſie ſind in ihren Wirkungen doch ſo verſchieden von den erſtgenannten und auch unter ſich, daß es nicht angeht, alle in dieſer Beziehung gleichzuſtellen. Man hat einſtmals das Heil der gymnaſialen Erziehung nur in einem oder zwei Fächern erblickt und dieſen eine alle übrigen in Schatten ſtellende Wirkungskraft zugeſchrieben. Man hat dann erkannt, daß auch mit anderen Fächern, wenn ſie richtig behandelt werden, bedeutende pädagogiſche Wirkungen erzielt werden können. Das darf uns aber natürlich nicht veranlaſſen zu glauben, daß im Weſentlichen nur die Behandlungsweiſe, die Unterrichtsmethode für Erzielung ſolcher Wirkungen von Wichtigkeit ſei und der Unterrichtsſtoff nur eine untergeordnete Bedeutung habe, ſondern die Wahrheit iſt doch wohl, daß nicht bloß die Naturwiſſenſchaften weſentlich anders wirken müſſen, als die Mathematik, und das Zeichnen anders als die Fremdſprachen, ſondern auch die Naturgeſchichte anders als die Phyſik, die franzöſiſche Sprache anders als die lateiniſche. Und ich bin überzeugt, daß auch Schiller dieſe Anſicht hegt. Denn gerade ihm verdanken wir ja eine ganze Reihe ſeiner Bemerkungen über die eigentümliche Wirkung einzelner Lehrgegenſtände, z. B. darüber, was der lateiniſche Unterricht, doch nicht der franzöſiſche leiſten kann. Eine Meinungsverſchiedenheit aber beſteht zwiſchen uns, vermute ich, in einem anderen Punkt, der mit dem beſprochenen zuſammenhängt. Ich will kurz meine Meinung bezeichnen.

Wenn man die verſchiedenen Wirkungen der einzelnen Unterrichtsfächer überſchaut, ſo iſt es ſehr naheliegend, zu verſuchen, ob es nicht möglich ſei, einen Lehrplan zu ſchaffen, nach dem alle dieſe nahrunggebenden Stoffe zu ihrer vollen eigentümlichen Wirkung, gewiſſermaßen zu ihrem vollen Recht gelangen. Doch der Ausführung dieſes Gedankens ſteht ein, wie ich glaube, ſicherer pädagogiſcher Erfahrungsſatz entgegen, der, daß eine kräftige Entwicklung der wichtigſten intellektuellen Fähigkeiten nur gelingt, wenn der Geiſt des Knaben auf einem Unterrichtsgebiet recht heimiſch wird und beſondere Gewandtheit erlangt, und zwar auf einem ſolchen, wo man ſich nur mit einem höheren Grade von Anſtrengung hinein- und hindurcharbeiten kann. Iſt dieſe Anſicht richtig, ſo folgt daraus, daß man bei der Auswahl der Fächer und bei Verteilung der Wochenſtunden unter ſie ein Lehrgebiet, deſſen Bewältigung den jugendlichen Geiſt ſtark anzuſpannen vermag, bevorzugen muß, nicht dasſelbe in ver-

[1]) von welchen Fragen ich die erſtere gegenüber faſt allen deutſchen Gymnaſiallehrplänen mit Ja, die zweite nach wiederholter Erwägung mit Nein glaube beantworten zu müſſen. Meine Gründe hierfür und die von mir als richtig betrachtete Grenze für Verbindlichkeit des Zeichenunterrichts habe ich im I. Jhrgg. dieſer Ztſchr. Nr. 3 S. 72 fg. und in der Berliner Konferenz (Protok. S. 256 fg.) bezeichnet; über die vielfach mißverſtandenen Beſtrebungen des Einheitsſchulvereins habe ich mich auf der Würzburger Verſammlung der bayeriſchen Gymnaſiallehrer und in dem Bericht über dieſe im I. Jhrgg. der Ztſchr. S. 77 ausgeſprochen.

ſchiedenen Schularten, aber immer doch eines, und daß die anderen Unterrichtsobjekte bei aller Schätzung ihrer materiellen und dynamiſchen Bedeutung doch nicht in gleicher Weiſe berückſichtigt werden können, ſondern hauptſächlich noch Maßgabe der Bedeutung, die ſie für ſolche geiſtige Kräfte haben, welche ſorgfältige Pflege fordern und ſie auf dem bevorzugten Unterrichtsgebiet wenig oder garnicht finden können.

Ein dritter Punkt der Schiller'ſchen Rezenſion, der mich zu einer Bemerkung veranlaßt, iſt ſeine hier geäußerte Anſicht von den Übertragungen ins Lateiniſche. „Ich möchte vorſchlagen", heißt es unten S. 173, „daß die Überſetzung ins Lateiniſche aus der Reifeprüfung und aus dem Primaunterricht verſchwinde." Die Stelle hat mich einigermaßen verwundert, weil Schiller ſich früher wiederholt ſehr entſchieden für die lateiniſchen Schreibübungen auch auf den oberſten Stufen ausgeſprochen hat, ſo in der ganz vortrefflichen Abhandlung des Gießener Gymnaſialprogramms vom Jahr 1877. Hier wird einmal die Notwendigkeit ſchriftlicher Arbeiten in der Fremdſprache für jeden Sprachunterricht, der gründlich ſein ſoll, und der Wert ſpeziell der lateiniſchen Scripta als Übungen zugleich im ſcharfen, logiſchen Denken dargelegt. Sodann warnt Schiller zwar vor der Aufgabe, deutſche Originalſtücke in's Lateiniſche überſetzen zu laſſen, die für Schüler zu ſchwierig ſei, aber fordert die Übertragung von deutſchen Texten, welche der Lehrer im Anſchluß an die Lektüre ausgearbeitet hat, ferner mit ſehr eingehender Begründung den gleichfalls an die geleſenen Autoren anzuſchließenden lateiniſchen Aufſatz, der „ein außerordentlich wirkſames Mittel zur Vertiefung der Lektüre und eine durch nichts zu erſetzende geiſtige Übung" ſei. Ebenſo giebt er in ſeiner Pädagogik mit Verweiſung auf jenes Programm Anweiſungen für Arbeiten der erſteren und letzteren Art. Und wie dieſe Forderungen an dem Gießener Gymnaſium praktiſch in erfreulichſter Weiſe durchgeführt worden ſind, erſehen wir aus den von dortigen Schülern übertragenen deutſchen Texten, welche Schiller am Ende ſeiner Schrift über „die einheitliche Geſtaltung ... des Gymnaſialunterrichts" veröffentlicht hat, ferner aus den Übungsſtücken zum Übertragen ins Lateiniſche von Dr. Schulteß (denn ſie ſind in Gießen entſtanden und verwandt) und aus den Mitteilungen von Dr. Dettweiler in dem oben abgedruckten Aufſatz S. 152. Ich gedenke weiter der Entſchiedenheit, mit welcher Schiller 1882 in der pädagogiſchen Sektion der Karlsruher Philologenverſammlung an Hand ſeiner Erfahrungen die griechiſchen Schreibübungen bis zum Schluß des Gymnaſiallurſes und im Abiturientenexamen verteidigte. Und ich gedenke endlich der Abſtimmung in der Berliner Konferenz über die Frage, ob die Vereinfachung des Abiturientenexamens erreicht werden ſolle durch den Wegfall der Überſetzung aus dem Deutſchen ins Lateiniſche. Denn dieſe Frage beantwortete damals Schiller mit Nein.

Wenn ich nun frage, warum derſelbe jetzt von ſeinen früheren Forderungen zurücktritt, ſo giebt er uns ſelbſt eine Erklärung mit der von ihm ausgeſprochenen Beſorgnis, daß bei der künftig eintretenden Reduktion der lateiniſchen Stunden es in Prima nicht mehr möglich ſein werde, römiſche Autoren in dem wünſchenswerten Umfang zu leſen, wenn man daneben die grammatiſch-ſtiliſtiſchen Übungen fortſetze. Dagegen aber iſt m. E. zweierlei einzuwenden. Einmal ſcheint es mir nicht richtig, wenn man ſeine Anſchauungen inbetreff deſſen, was in irgend einem Lehrfach geleiſtet werden ſoll, abhängig macht von dem gerade zu Gebote geſtellten Stundenmaß. Wie für andere Unterrichtsfächer ohne Rückſicht auf dieſes Maß Lehrpläne entworfen ſind und dann manchmal, wenn die hier geſtellten Forderungen als berechtigt erſchienen, aber mit der geltenden Stundenzahl nicht erfüllt werden konnten, eine Stundenplanveränderung folgte, ſo wäre doch im gleichen Fall auch einmal eine Vermehrung der Stunden für den altklaſſiſchen Unterricht möglich: denn es wäre nicht richtig, zu meinen, daß bei den klaſſiſchen Sprachen die Stunden immer nur reduziert werden könnten. Es kann aus den letzten Jahrzehnten auch von Fällen entgegengeſetzter Art im In- und Ausland berichtet werden. Die badiſchen Gymnaſien z. B. hatten bis 1869 4+4+5+5+4+4 griechiſche Stunden, ſeitdem haben ſie 6+6+6+6+6+6. Auch iſt keineswegs anzunehmen, daß, wenn Preußen in der Verminderung der klaſſiſchen Stunden ſehr weit gehen ſollte, ihm die übrigen deutſchen Staaten bis zu dem gleichen Punkte folgen werden.

Zweitens aber: wenn bei den lateinischen grammatisch-stilistischen Übungen nur an Förderung der Lektüre gedacht und ihnen jeder andere Wert abgesprochen wird (was wir unsererseits nicht thun und auch Schiller nach den Erörterungen des zitierten Programms nicht thut), so scheint uns der Wegfall dieser Arbeiten in Prima gleichwohl nicht zu rechtfertigen, ebensowenig wie das Aufhören der griechischen Schreibübungen in der obersten Klasse. Denn durch beide wird in kürzester und wirksamster Weise diejenige Sicherheit in sprachlichen Dingen erzielt und festgehalten, welche unumgänglich notwendig ist, um die Lektüre nicht durch fortwährende Erörterung elementarer grammatischer Sachen zu verderben. Nicht eine Förderung also, sondern eine Schädigung der Lektüre würden wir von der Ausführung des Vorschlags erwarten und werden in dieser Meinung auch dadurch bestärkt, daß wir bei einem Überblicken der badischen Anstalten, deren Abiturientenleistungen wir kennen gelernt, sagen müssen: die erfreulichsten Leistungen in dem Übersetzen nichtgekannter Stellen des Tacitus oder Cicero, sicherstes Erfassen der sprachlichen Form und beste Kenntnis auch der zum sachlichen Verständnis gehörenden Dinge waren an den Anstalten zu finden, in denen auch die Übersetzungen in das Lateinische am meisten gelungen waren.

Kollege Schiller bezeichnet das Beispiel Österreichs in der Anm. auf S. 174 als belehrend. Ich könnte es als solches doch erst dann gelten lassen, wenn erhellt, was die Folgen der neuen Einrichtung sind. Bis dahin, meine ich, dürfen wir uns durch das Vorgehen Österreichs ebensowenig, wie durch das von Rußland (s. oben S. 146), bestimmen lassen. Ja, wenn wir uns auch in dieser Frage nach dem Ausland umsehen, so kann ich ein Beispiel anführen, das in entgegengesetzter Richtung beweisend ist. In Dänemark wurde durch Beschluß des Reichstages (!) vom 1. April 1871 das lateinische Skriptum im Abiturientenexamen und damit zugleich in den beiden obersten Kursen abgeschafft. Als Argument trat dabei auch, wie mir gesagt wurde, die Rücksicht auf die Lektüre auf. Nachdem nun aber diese Einrichtung zwanzig Jahre bestanden, ist man (so versichert mich der Rektor einer angesehenen Kopenhagener Schule) allgemein der Ansicht, daß die Lektüre unter der Abschaffung des Skriptums stark gelitten habe, und die Ansicht, daß es in die Prima und die Abiturientenprüfung wieder einzuführen sei, hat auch einen offiziellen Ausdruck erhalten in einem Gutachten der Kgl. Unterrichtsinspektion, in dem sich die Bemerkung findet, daß man dann bei der Lektüre um so schneller werde vorgehen können.

So vermag ich denn dem Vorschlag Schillers, trotz dem Gewicht, das sein Urteil für mich hat, nicht beizustimmen, kann mich dazu auch nicht durch die Rücksicht auf die Ungunst eines großen Teils des Eltern- und Schülerpublikums gegen solche Arbeiten bestimmen lassen und möchte dieser Ungunst gegenüber auf die trefflichen Worte verweisen, mit welchen Schiller in dem genannten Programm S. 5 eine pädagogischer Einsicht zuwiderlaufende Rücksichtnahme dieser Art zurückweist.

Zugleich aber steigt in meiner Erinnerung bei dieser wie ähnlichen Fragen die Person eines Mannes auf, der sein ganzes Leben hindurch der Gymnasialpädagogik das eifrigste Interesse gewidmet und auf viele Lehrer einen ganz hervorragenden Einfluß geübt hat, eines Mannes, dessen Namen noch immer gern von den pädagogischen Radikalen zitiert wird, weil sie nicht wissen, wie sehr anders er in späteren Jahren dachte. Ich meine Hermann Köchly. Nachdem er 1847 und 48 im Dresdener Gymnasialverein Worte gesprochen, wie sie keinem Reformer à la fin du siècle besser einfallen könnten (er that es eben mit etwas mehr Geist, als die Herren Lange, Göring u. s. w.), ist er zunächst in seiner Züricher Periode durch Erfahrung und Erwägung, wie er selbst erklärte, von dem pädagogischen Enzyklopädismus geheilt worden, und in Heidelberg zollte er volle Anerkennung auch den sprachlichen Übungen im altklassischen Unterricht.

Endlich noch eins. So sehr ich von den Gefahren eines verkehrten formalistischen Betriebes des lateinischen und griechischen Unterrichtes überzeugt bin und selbst wiederholt auf sie hingewiesen habe, so habe ich doch die Überzeugung, es ist im Augenblick viel größer die Gefahr, daß wir aus einem wirklich geistanstrengenden, zu genauer wissenschaftlicher Arbeit erziehenden Betrieb jener Lehrfächer in eine manchen wohl genehmere, aber schließlich sicher weniger

erſprießliche Unterrichtsmethode hineingeraten, und daß die klaſſiſchen Sprachen aufhören, unſere Schüler in ſtrenge geiſtige Zucht zu nehmen. Deshalb ſcheint mir jeder Schritt vermieden werden zu müſſen, der dieſe Gefahr zu erhöhen geeignet wäre.

G. Uhlig.

Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorleſungen von Dr. Theobald Ziegler, Profeſſor der Philoſophie und Pädagogik an der Univerſität Straßburg. Göſchen'ſche Verlagshandlung, Stuttgart.

Dies kleine Buch von 161 Seiten nimmt unter den zahlloſen den „Fragen der Schulreform" gewidmeten Schriften eine ſo hervorragende Stelle ein, daß wir uns über dasſelbe ſehr kurz faſſen können. Dies klingt paradox; aber diejenigen unſerer Leſer, welche Männer vom Fach — im weiteſten Sinne des Wortes — ſind, müſſen es leſen, werden gar nicht umhin können es zu leſen; und den Nichtfachmännern, die aber für Schulfragen dasjenige tiefere Intereſſe haben, das wir bei den Freunden unſeres Blattes vorausſetzen dürfen, können wir uns begnügen zu ſagen, daß wir ſchon zur Orientierung über alle wichtigſten „ſchwebenden Fragen" dieſes Gebiets keine Schrift mit beſſerem Gewiſſen empfehlen können, als dieſe, von der wir rühmen möchten, was man von wenigen und namentlich von wenigen pädagogiſchen Schriften rühmen kann, daß zu der Gediegenheit und Reife des Gedankengehalts hier zugleich die Vorzüge der Darſtellung getreten ſind, welche den Leſer von der erſten Seite bis zur letzten feſthalten. Überall ſehen wir den Verf. der erhitzten Phraſe gegenüber das Wirkliche und Mögliche mit ſiegreichen Gründen zur Geltung bringen, und wir wüßten in dem ganzen Buch wenige Stellen aufzufinden, denen wir nicht von Herzen zuſtimmen könnten: ſo wenn Z. dem Reden von erziehlichem Unterricht oder gar Geſinnungsunterricht die einfache Wahrheit entgegenſtellt, wie und durch welche einfache Mittel Schule, geordneter Unterricht und verſtändige Lehrer von ſelbſt erziehen; wenn er der Einheitsſchule gegenüber die Lehren der Erfahrung vertritt; wenn er der Weichlichkeit und den Übertreibungen der Überbürdungsrhetorik die ernſte Pflicht der höheren Schulen zu ſelbſtändiger Arbeit zu erziehen und deren notwendige Konſequenzen entgegenhält. Ebenſo folgen wir ſeinem Gedankengang mit voller Zuſtimmung in dem, was er gegenüber der „Konzentrierung des Unterrichts" bemerkt, über Charakter und Wirkung des deutſchen und des Geſchichtsunterrichts, über die jüngſte didaktiſche Mißgeburt eines Geſchichtsbuchs ſagt, bei welchem aus Vor und Nach ein Chaos in den Schülerköpfen erwächſt; wir freuen uns, daß er beim Turnen und Spielen das Moment der Freiheit betont, daß auch er ein ernſthaftes Abiturientenexamen will, und gegen den Wegfall der alten Geſchichte bei dieſer Prüfung ſich erklärt, den wir mit ihm bei der Schlußprüfung einer auf Beſchäftigung mit dem Altertum gegründeten Anſtalt für eine „Ungeheuerlichkeit" halten[1]), und teilen ſeine ſchweren Bedenken gegen die Prüfung nach abſolvierter Unterſekunda, wie ſeine Anſicht, daß das Bedauern mit denjenigen Schüler, die das Gymnaſium ohne Abiturientenzeugnis nach Unter- oder Oberſekunda verlaſſen, und deren „unabgeſchloſſene Bildung" überflüſſig iſt. Ganz beſonders aber erfreuten wir uns an ſeinen beredten und wahren Worten über den ſpezifiſchen Wert des Griechiſchen, die wir den jüngſten Unbegreiflichkeiten

[1]) Die Einrichtung, das Abiturientenexamen in der Geſchichte auf das Penſum des letzten Jahres zu beſchränken, muß ihren Grund keineswegs in einer (insbeſondere für das Gymnaſium) ungehörigen Minderſchätzung der alten Geſchichte haben, ſondern kann durch das Beſtreben veranlaßt ſein, das maſſenhafte und unfruchtbare Repetieren auf das Examen zu beſchränken, alſo durch dieſelbe Erwägung, welche auf der Berliner Konferenz 10 Mitglieder beſtimmt hat, das Examen in der Geſchichte überhaupt fallen zu laſſen. Red.

auf der Danziger Versammlung[1]) entgegenstellen möchten, und gar sehr zu Danke sind wir ihm, dem Universitätsprofessor, dafür verpflichtet, daß er darauf hinweist, wie der Mediziner und der Theologe an das denkt, was seinen Zuhörern dient, während so viele Philologen davon keine Ahnung zu haben und jede Fühlung mit der Gymnasialwelt geflissentlich zu meiden scheinen.

Bei dem Wenigen, wo wir zu anderem Ergebnis gekommen sind, würden wir glauben mit ihm uns verständigen zu können und zwar deshalb, weil wir es hier überall mit klaren und ganzen und nicht, wie so oft in der pädagogischen Litteratur, mit halbgaren Gedanken zu thun haben. Einen Punkt möchten wir noch kurz berühren. Der Verfasser ist auf die Berliner Konferenz nicht besonders gut zu sprechen, wenn er ihr auch am Schluß noch ein kurz zugemessenes Lob spendet, und insbesondere tadelt er ihr grundsätzliches Votum gegen das Realgymnasium: es sei ihr bedeutsamster, aber fraglos auch einer ihrer verfehltesten Beschlüsse gewesen. Wir wollen hier nicht die große Realgymnasialfrage aufrollen: nur das möchten wir dem Herrn Verfasser zu bedenken geben, daß es sich um das preußische und nicht um das württembergische Realgymnasium handelte, welches letztere mehr Latein hat oder damals hatte, als das humanistische in Preußen, und in Wahrheit also ein Gymnasium mit einem zentralen Unterrichtsgegenstand ist, der dem preußischen Realgymnasium schlechthin fehlt. Die Sache ist jetzt eigentlich antiquiert: nach dem zu erwartenden neuen Lehrplan wird das Realgymnasium in Preußen mit dem Lateinischen noch um einige Dutzend Meilen weiter von dem württembergischen wegverschlagen, als es dies schon war. Es war kein Gedanke daran, daß in Berlin eine Umänderung des Realgymnasiums im Sinne der württembergischen Anstalten irgend welchen Anklang hätte finden können und am wenigsten bei den Vertretern der Realgymnasien selbst, geschweige den Männern der Agitation, welche auf diesem Gebiete die Herren sind[2]): ein schwacher Versuch, den der Unterzeichnete und Geh. Rat Klix machten, die Gedanken in diese Richtung zu lenken, fiel platt zu Boden. Darin aber wird uns der Herr Verf. jedenfalls beistimmen, wenn wir sagen, daß junge Männer, die es in 9jährigem Kursus im Lateinischen soweit gebracht haben, daß sie den Cäsar und leichtere Stellen des Livius in der Theorie übersetzen können, in der Praxis aber, wie wir früher[3]) erfahren haben, ihn nur mit starker Hülfe des Lehrers, nicht aber sicher und selbständig übersetzen können und mithin den Hauptgewinn vom Lateinischen, den Ziegler so trefflich schildert, nicht haben —, daß, sagen wir, solche Zöglinge eine richtige Vorbildung für akademische Studien nicht gewonnen haben.

Köln. O. Jäger.

---

[1]) Gemeint ist der Vortrag des Gymnasialprofessors Dr. Bahnsch und die sich daran knüpfende Diskussion auf der Danziger Versammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen am 19. Mai 1891. Eine Kritik dieses auch im Druck erschienenen Vortrags wird unsere Zeitschrift im nächsten Jahrgang bringen. Vorläufig führen wir als zutreffendes Urteil über ihn das Entzücken an, mit dem er antihumanistische Seelen erfüllt hat. Red.

[2]) Welche große Kluft zwischen den Ansichten der württemberger Vertreter der Realgymnasien und denen der Hauptwortführer der realgymnasialen Partei in Preußen besteht, kann man ersehen, wenn man Schriften, wie die von Schmeding, mit der Abhandlung in dem Progr. des Stuttgarter R.G. v. J. 1872 vergleicht, in welcher H. Oberstudienrat von Dillmann „über die Idee der Realgymnasien und ihre Verwirklichung im Stuttgarter R.G." handelt und wo der Gedanke ausgesprochen wird, das Griechische in die obere Abteilung der Schule einzuführen und dafür das Englische als obligatorisches Fach fallen zu lassen. Red.

[3]) Jäger meint offenbar die Zeit, in welcher er Direktor des Kölner Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der mit demselben verbundenen Realschule I. Ordnung war. Red.

F. Hornemann, die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform.

Von geschichtlichem Standpunkte aus beleuchtet. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior). 1891. 8. 112 S.

Theobald Ziegler, die Fragen der Schulreform.

Zwölf Vorlesungen. G. J. Göschensche Verlagshandlung, Stuttgart. 1891. 16. VI. u. 176 S.

Noch immer steht die Reformlitteratur im Vordergrunde der litterarischen Produktion. Die vorstehend genannten Schriften dürfen nicht allein wegen der Persönlichkeit ihrer Verfasser eine größere Aufmerksamkeit beanspruchen, sondern sie repräsentieren zugleich zwei Hauptrichtungen innerhalb des Kreises der Anhänger der gymnasialen Bildung. Herr Hornemann möchte das Gymnasium durch angemessene Verstärkung der modernen Bildungselemente zur gemeinsamen Vorbildungsanstalt für die Hochschulen aller Art machen und es auf seine geschichtliche Bestimmung als humanistische Bildungsanstalt zurückführen, neben der weder für das Realgymnasium noch für die Oberrealschule Raum wäre, sondern allein für die lateinlose höhere Bürgerschule oder, wie sie künftig heißen soll, für die Realschule. Herr Ziegler achtet diese modernen Bildungselemente nicht so hoch und will dem Gymnasium mehr seinen philologischen Charakter gewahrt wissen, wenn er auch Dinge, die manchem Philologen sehr wertvoll sind, wie Lateinsprechen und den lateinischen Aufsatz preisgiebt: dabei hält er auch das Realgymnasium als ein notwendiges Glied in dem höheren Unterrichtswesen fest. Beide beanspruchen, auf Grund der historischen Entwicklung, das Richtige getroffen zu haben: versuchen wir, zu sehen, wer dies mit größerem Rechte thut. Übrigens trägt es vielleicht zur Beruhigung Solcher, die überall den Gegensatz von Herbartianismus und Antiherbartianismus erblicken, bei, wenn ich bemerke, daß Herr Ziegler ein ausgesprochener Gegner der Herbartschen Schule, aber auch Herr Hornemann kein Herbartianer ist.

Der Letztere ist auch von seinen Gegnern als ein sehr maßvoller, ruhig und klar denkender Pädagoge anerkannt; in seinen Schriften, die er meist als geistiger Leiter des Einheitsschulvereins veröffentlicht hat, hat er sich als kenntnisreichen und sorgfältigen, durchaus unabhängigen Arbeiter auf dem Gebiete des höheren Schulwesens gezeigt, und in der Dezemberkonferenz traten die gleichen Eigenschaften hervor. Alle diese Vorzüge zeigt auch die vorliegende Schrift. Herr Ziegler ist auf verschiedenen Gebieten als scharfer Kritiker und hauptsächlich auf dem Gebiete der Philosophie und der Soziologie als geistvoller und erfolgreicher Schriftsteller bekannt. Er hat für seine Schrift die Form der Vorlesungen gewählt, die ja manche Vorzüge, natürlich auch einige Nachteile hat. Auf den Leser wirkt der frische, unmittelbare Hauch der gesprochenen Rede packend, und wer das Büchlein in die Hand nimmt, wird es nicht leicht wieder weglegen, bis er zu Ende ist. Auch wird Niemand Herrn Ziegler die Sachkenntnis auf pädagogischem Gebiete absprechen. Aber es liegt in der Natur der populären Vorlesung, — und eine solche ist heute die über Schulreform —, daß sie auf die augenblickliche Wirkung berechnet ist, daß sie nicht viel voraussetzen und nirgends erschöpfend eine Frage behandeln kann, daß mitunter auch etwas gesagt wird, was nicht völlig zu erweisen, sondern mehr subjektive Anschauung des Vortragenden und nur in der Antithese wirksam ist.

Herr H. kommt durch eine historische Betrachtung der Entwicklung des Gymnasiums zu dem Ergebnis, daß der Gedanke, welcher das Gymnasium hervorgebracht hat und seine geschichtliche Entwicklung beherrscht, kein anderer sein kann, als: „zu höheren wissenschaftlichen Berufsstudien von der Art, wie sie auf der Universität oder der technischen Hochschule getrieben werden, die ihnen allen gemeinsame allgemeine Vorbildung zu gewähren". Dabei

wird als Thatsache angenommen, „daß die technischen Hochschulen das gleiche Streben nach der höchsten wissenschaftlichen Bildung beseelt, wie die Universitäten, und daß sie deshalb mit aller Entschiedenheit die gleiche allgemeine Vorbildung wie die Universität als Voraussetzung für ihre Studien fordern können und müssen". Unzweifelhaft gilt zur Zeit vielen Gebildeten diese Thatsache noch nicht als solche, aber richtig kann sie deshalb doch sein, und eine Reihe von Vertretern der technischen Hochschulen haben schon länger die gleiche Forderung erhoben. Noch jüngst ist ihre Berechtigung außerordentlich klar und überzeugend von dem Universitäts-Professor Lothar Meyer, der früher am Karlsruher Polytechnikum lehrte, in „Nord und Süd" (Bd. LVIII. Heft 172, S. 57—67) dargelegt worden.

Um nun aber für unsere Zeit den Inhalt der Gymnasialbildung richtig bestimmen zu können, muß das Entwicklungsgesetz für das Verhältnis des Gymnasiums zur Wissenschaft festgestellt werden. Es lautet: „Das Gymnasium muß sich dem Gesamtcharakter der Wissenschaft entsprechend fortbilden." Diese Forderung bedeutet heute: Erziehung zu wissenschaftlichem Denken, Erzeugung des Sinnes für geschichtliches Verständnis der Dinge und Ausbildung der Fähigkeit zu beobachten und aus dem Beobachteten Schlüsse zu ziehen, alles dieses in dem Grade, daß die freien wissenschaftlichen Studien unter Leitung eines Hochschullehrers sich daran anschließen können. Der Segen einer von der Fachbildung gesonderten Vorbildung liegt aber auch neben der Vorbereitung des wissenschaftlichen Studiums darin, daß sie eine vielseitige Empfänglichkeit für alle Gebiete der Bildung und Wissenschaft erzeugt und dadurch die Beschränkung der Fachbildung aufhebt und so letztere zur Berufsbildung vertieft. Soll das Gymnasium diese Bedeutung behaupten, so muß es mit dem Fortschreiten der allgemeinen Bildung stets deren Elemente in sich aufnehmen und verarbeiten. Zu diesem Behufe muß das philologische Gymnasium endgiltig dem humanistischen weichen. Denn humanistische Bildung beruht nun einmal für den Menschen unseres Jahrhunderts nicht mehr auf dem klassischen Altertum allein, sondern auf dem Zusammenfluß aller Hauptströme der heutigen allgemeinen Bildung Europas.

Was würde praktisch aus diesen Grundsätzen sich ergeben? Herr H. ist mit den Beschlüssen der Konferenz im Wesentlichen einverstanden. Die alten Sprachen müssen sich eine Beschränkung gefallen lassen in der Weise, daß dem Lateinischen 63 Wochenstunden (9, 9, 7, 7, 7, 6, 6, 6, 6), somit 14 weniger als bisher, dem Griechischen 36 (6 in jedem der 6 oberen Jahreskurse), somit 4 weniger als bisher, bleiben. Dafür erhält das Deutsche in VI. und V. je 4, in IV. 3, in U I und O I je 5, das Englische von U II ab je 2; Zeichnen, das aus VI. entfernt wird, in V. 3, dann bis O II. einschl. je 2 St.; Französisch wird aus V. entfernt und erhält in IV. 4, in der Tertia und Sekunda je 3 St., im Ganzen 1 St. weniger als bisher; der Religion werden in VI. 2 St. zugewiesen statt der bisherigen 3. Die übrigen Ansätze bleiben unverändert. Bezüglich der Mathematik in III. ist Herr H. nicht abgeneigt, 4 St. anzusetzen und dafür das Lateinische um 1 St. zu vermindern.

Wie verhält sich Herr Ziegler nun zu den bisher entwickelten Gedanken? Er erklärt sich von vornherein zwar für konservativ, aber doch als Gegner „des bornierten Standpunktes eines sint ut sunt". Er weiß auch sehr wohl, daß die Lateinschule der Reformation heute unmöglich ist, daher opfert er gerne Lateinsprechen und lateinischen Aufsatz; er verkennt endlich auch nicht, daß „das Bildungsideal des Neuhumanismus in dem neu gewonnenen Verständnis und in der neu entfachten Verehrung des Griechentums wurzelt". Und wenn er sich auch nicht verhehlt, daß heute „diese Griechenverehrung einer kühleren und nüchternern Stimmung Platz gemacht hat", so gehen wir doch nicht fehl, wenn wir ihn unter diejenigen rechnen, „die das Land der Griechen mit der Seele suchen" und deshalb

„über die Berechtigung und Notwendigkeit des klassischen Altertums anders denken, als der, der nur den geschichtlichen Zusammenhang gewahrt wissen will". Denn S. 34 ff. giebt er eine ganz vortreffliche Auseinandersetzung, warum das Gymnasium das Griechische heute hochhalten muß: „Um Griechenlands, nicht um Roms willen heißen wir die klassischen Studien humanistische Studien und die Anstalten, wo sie getrieben werden, humanistische Gymnasien." Man könnte nun vielleicht meinen, er werde daraus schließen: unter allen Umständen das Griechische retten und von dem Lateinischen das preisgeben, was heute keinen so erheblichen Wert mehr hat. Hier aber trennen sich die Wege. Allerdings verwendet Herr Z. nicht das Argument der formalen Bildung zur Verteidigung des Lateinischen; aber ein wenigstens in dieser allgemeinen Fassung ebenfalls anfechtbares, daß man die Muttersprache nur durch die Schulung in einer fremden gründlich lerne, hat auch für ihn entscheidende Bedeutung. Freilich würde daraus noch nicht folgen, daß das Lateinische diese fremde Sprache sein müßte, wenn man auch die Richtigkeit des Postulates zugäbe. Aber es muß diese fremde Sprache sein, „weil sie sich am besten eignet zum grammatischen Knechte für alle übrigen". „Und dieses Latein muß auf die alte Weise gelernt werden, grammatisch, langsam und bedächtig, umständlich und methodisch bis zur Tertia." „Aber auch nach oben dürfen die grammatischen Übungen nie ganz aufhören, und namentlich müssen bis zum Schlusse der Prima schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische gemacht werden, — in bescheidenem Anschlusse an das Gelesene." Eine Herabsetzung der lateinischen Unterrichtsstunden zu Gunsten anderer Fächer hält Herr Z. für unmöglich; und dies stimmt zu seiner Anschauung über den Bildungswert der übrigen Lehrfächer. In dem Geschichtsunterrichte kann sich nach seiner Ansicht „ein Schüler stets nur rezeptiv und passiv verhalten"; darum keine Vermehrung der Stundenzahl! Von Geographie und Naturwissenschaften wird eigentlich nirgends eingehend, vom Deutschen nur insofern gesprochen, als der Verfasser neben bekannten und geübten Dingen gute Lehrer für dieses Fach verlangt; aber ihr aller Urteil ist in dem Satze gefällt, daß „die fremden Sprachen und die Mathematik die am meisten erziehenden und mora'isch wirksamsten Fächer des Gymnasialunterrichts seien". Nun ist die Ansicht, daß Geschichte, Deutsch, Geographie, Naturwissenschaften, Zeichnen den Schüler nicht ebenso gut zur Selbstthätigkeit zu erziehen vermöchten, als fremde Sprachen und Mathematik[1]), mir allerdings nur verständlich, wenn Herr Z. doch noch nicht einen wirklich methodisch richtigen Unterricht in jenen Fächern kennen gelernt hat; vielmehr steht gerade das Gegenteil für mich wie auch für Herrn Hornemann und für recht Viele völlig fest. Aber wir brauchen uns darüber hier nicht weiter auseinanderzusetzen, da es sich lediglich um die Stellung des Lateins handelt. Da muß man zugeben, daß eine so für den Schulgebrauch ausgearbeitete Sprache, wie das Latein sprachliche Schulung leichter und in höherem Grade verleiht, als eine beliebige andere fremde Sprache; man kann weiter damit einverstanden sein, daß durch das Lateinische die ideale Seite des klassischen Unterrichts zum erstenmal dem Schüler sich fühlbar macht; und man kann endlich die Thatsache nicht leugnen, daß der Mehrzahl der Gebildeten die lateinische Sprache im Lehrplan des Gymnasiums unentbehrlich erscheint. Ebenso sicher ist aber doch auch, daß, wenn das Lateinische einige Jahre sprachliche Schulung herbeigeführt hat, das Französische und Griechische, auch ohne grammatistische Betreibung, ihm einen Teil der Arbeit abnehmen, und daß somit die einst für das Lateinische, das so ziemlich die

[1]) S. 86 meint Z., daß die mathematische Phantasie nicht, wie die Mathematiker oft glauben, Jedermanns Sache sei, nur das rezeptive Verständnis und das einfache Anwenden des Aufgenommenen könne von jedem verlangt werden. Dann erzieht aber die Mathematik nicht zur Selbstthätigkeit.

einzige Fremdsprache war, in hohem Maße zum Zwecke der grammatischen Schulung beanspruchte Zeit heute in bestimmten Grenzen vermindert werden kann. In der That geschieht es auch schon da und dort mehr oder minder; daß es noch mehr geschehen könnte, ist ebenfalls eine ziemlich verbreitete Anschauung, und die Idee der Parallelgrammatik ist aus dieser Einsicht entstanden. Nun wird es zur Freiheit der Bewegung, welche ja auch Herr Z. den einzelnen Anstalten gewahrt wissen will, unzweifelhaft gehören, daß die einen Gymnasien diese grammatische Schulung vorwiegend induktiv, die anderen vorwiegend deduktiv gestalten, daß die einen der schriftlichen, die andern der mündlichen Übersetzungsübung größeres Gewicht beilegen, die einen die Übertragung in die fremde, die anderen die in die Muttersprache mehr betonen. Und wenn so bis zur O II. einschließlich verfahren wird, so wird auch bei 9, 9, 8, 8, 8, 6, 6, 6, 6 Stunden — dies mögen die künftigen Zahlen sein — die sprachliche Schulung in ausreichender Weise stattfinden können, wenn man sich nur immer gegenwärtig hält, daß Französisch und Griechisch, ob sie wollen oder nicht, in der gleichen Richtung arbeiten. Und so dürfte eine Verständigung zwischen Herrn Z. und Herrn H. in Bezug auf die Stellung des lateinischen Unterrichts im Gymnasium doch nicht ganz ausgeschlossen sein. Denn, wenn Herr H. die Stunden noch etwas weiter herabsetzt, so ist dies wohl keine unausgleichbare Differenz, da auch Z. S. 34 erklärt, er streite nicht über eine bestimmte Anzahl von Stunden in den einzelnen Klassen. So hat ja auch die Berliner Konferenz, von der nach Herrn Z. „Herr v. Goßler, der sich in seiner Annahme nicht getäuscht sah, mehr eine Stütze für das Bestehende, als einen Antrieb zu Neubildungen und radikalen Umgestaltungen erwartete und begehrte," die Herabsetzung der Unterrichtsstunden in den alten Sprachen für möglich erklärt. Und auch die Reform der Gymnasien in Württemberg und Bayern ist diesen Weg gegangen.[1])

Herr H. hat einen Abschluß nach O II. gefordert, der den Beweis der Beendigung der in II. noch recht intensiv zu gestaltenden grammatischen Übung in einer Prüfung erbringen soll, welche die Reifeprüfung entweder ganz beseitigen oder erheblich vereinfachen würde. (Der Abschluß der grammatischen Thätigkeit ist vor O II. nicht möglich, wenn die Stundenzahl verringert und der methodische Grundsatz, induktiv in die fremden Sprachen einzuführen, verwirklicht wird.) Er hat nicht ausdrücklich gesagt, daß in Prima kein lateinisches Skriptum mehr gefertigt und in der Reifeprüfung ein solches nicht mehr gefordert werden solle. Aber er will der Prima die Möglichkeit des „schulmäßigen Studierens" verschaffen, das dem selbständigen Hochschulstudium vorarbeiten soll;[2]) und unter den Aufgaben, welche Herr H. dabei der obersten Stufe stellt, würde sich die lateinische Übersetzung schwer unterbringen lassen. Ich möchte einen Schritt weiter gehen und geradezu vorschlagen, daß die Übersetzung ins Lateinische aus der Reifeprüfung und aus dem Primaunterricht verschwinde. Schon jetzt sind die Ergebnisse des Übersetzens ins Lateinische verhältnismäßig gering, und sie sind nur da erträglich, wo auf Kosten der Lektüre die grammatisch-stilistische Seite vorwiegt.[3]) Herr Z. findet es ganz „selbst-

[1]) Doch blieb man in Württemberg bei 81 wöchentlichen Stunden Latein (in allen Klassen zusammengenommen) stehen, während Preußen bisher schon nur 77 hatte. Red.

[2]) Herr Z. will dem Primaner ebenfalls eine gewisse, freilich sehr eng begrenzte Selbständigkeit des Arbeitens zugestehen.

[3]) Bei den Lehrern ist die Fähigkeit, wirklich Latein zu schreiben, im Verschwinden, und die Dissertationen reden eine deutliche Sprache. So ist es erklärlich, daß nicht wenigen Gymnasiallehrern das lateinische Skriptum in I. nicht mehr für ein Unterrichtsmittel gilt, dessen Verlust zu bedauern wäre. Vielleicht fände Herr Paulsen in diesem Verhältnisse die Erklärung der ihm befremdlichen Thatsache, daß äußerst selten die Direktoren den Lateinunterricht in I. erteilen. Wie wird es erst sein, wenn die 4 oberen Jahreskurse nur noch je 6 Stunden Latein statt bisheriger 8 haben werden?

verſtändlich, daß je weiter nach oben, um ſo mehr die Lektüre in den Vordergrund tritt, die in Nepos und Cäſar, in Livius und Tacitus, in Ciceros Reden, vielleicht auch in ſeinen oratoriſchen, aber nicht in ſeinen liederlichen philoſophiſchen Schriften längſt ſchon ihre proſaiſchen, in Ovid, Virgil und Horaz ihre poetiſchen Schriftſteller richtig gefunden hat". Wenn aber nun in II. und I. nur je 6 Stunden für das Lateiniſche zur Verfügung ſtehen und in II., wie auch Herr H. will, die grammatiſche Schulung recht intenſiv zum Abſchluß gebracht werden ſoll, wo bleibt dann die Zeit für dieſe Lektüre? Dazu kommt, daß die alte Geſchichte weſentlich in dem alten Sprachunterrichte gefördert und erhalten werden muß. Kann im Ernſte ein erfahrener Schulmann denken, daß dies möglich ſei, wenn das Skriptum als Teil der Reifeprüfung beibehalten wird? Man wird vielleicht verfügen, daß nur 1 Stunde wöchentlich auf die grammatiſch-ſtiliſtiſche Seite verwandt werden dürfe. Entweder wird dieſe Verfügung beobachtet werden, dann wird die darauf verwendete eine Wochenſtunde ziemlich verlorene Zeit ſein, oder aber, was wahrſcheinlicher iſt, ſie wird nicht gehalten werden, und die Lektüre und die geſchichtliche Kenntnis des Altertums bezahlen die Zeche.[1]) Und es haben ſich auch längſt und neueſtens recht konſervative Stimmen unter den Gymnaſiallehrern für Beſeitigung der lateiniſchen Überſetzung in der Prima und in der Reifeprüfung ausgeſprochen, weil wir heute die Kraft für Beſſeres nötig haben. Man kann alſo ein ſehr warmer Freund des Gymnaſiums und doch angeſichts der vorhandenen Thatſachen ein Gegner der lateiniſchen Überſetzung auf der oberſten Stufe ſein. Als auf der Philologen-Verſammlung in Altenburg Eckſtein rief: „Mit dem lateiniſchen Aufſatz ſteht und fällt das Gymnaſium", da wurde dieſes Wort die Deviſe vieler Gymnaſialpädagogen. Gerade ſo richtig iſt es, wenn heute gerufen wird: mit dem lateiniſchen Stil in Prima fällt das Gymnaſium. Herrn Hornemanns nicht kleinſtes Verdienſt iſt es, daß er hiſtoriſch nachgewieſen hat, wie das humaniſtiſche Gymnaſium heute an Stelle des philologiſchen treten muß; es iſt alſo nicht ſchade, wenn das fällt, was eben nur durch das philologiſche Gymnaſium veranlaßt war. Herr Z. ſagt S. 28: „unſere Gymnaſien ſind keine philologiſchen Fachſchulen. Dazu haben ſie leider Gottes allzu eifrige und allzu einſeitig gebildete philologiſche Lehrer machen wollen; welches Unheil ſie damit geſtiftet haben, wiſſen wir; — und noch ſchlimmer als der wirkliche Schaden iſt der böſe Ruf, in den gerade ſie unſere Gymnaſien gebracht haben". Der Schaden wird, meine ich, dauern, ſo lange der lateiniſche Stil eine entſcheidende Leiſtung der Reifeprüfung bleibt; denn ſo lange wird der gerade am Lateiniſchen entwickelte und ſo lange gepflegte philologiſche Betrieb nicht beſeitigt werden.

Der Wunſch des Herrn Z., daß der Lehrplan unſerer Gymnaſien nicht weſentlich geändert, ſondern in ſeinem gegenwärtigen Beſtand erhalten bleiben möchte, hat ihn wohl auch in erſter Linie zu ſeinem energiſchen Eintreten für das Realgymnaſium bewogen. Sein Ideal iſt das württembergiſche Realgymnaſium (das ein ſo ernſter und urteilsfähiger Mann wie E. Hallier als einen Mißgriff bezeichnet), ein Gymnaſium ohne Griechiſch, deſſen Schülern auch der Zutritt zum Studium der Me-

[1]) Zum Glück liegt hier ein lehrreiches Beiſpiel vor. In Öſterreich hatten die 4 oberen Gymnaſialklaſſen 6, 6, 5, 5 Stunden Latein. Auf die grammatiſch-ſtiliſtiſche Seite ſollte wöchentlich 1 Stunde verwendet, und nur alle 14 Tage eine Haus- bezw. Schularbeit gefertigt werden. Die Folge war die Verkümmerung der Lektüre, und auf die Beſchwerden aus Lehrerkreiſen und im Abgeordnetenhauſe ſind jetzt die Hausaufgaben im Lateiniſchen und Griechiſchen unterſagt; im Semeſter dürfen künftig nur noch 4 Überſetzungen ins Lateiniſche und muß eine ſolche aus dem Lateiniſchen ins Deutſche gefertigt werden. Glaubt man im Ernſte, daß bei 8 Überſetzungen ins Lateiniſche im Jahre, alſo mit 32 im geſamten Obergymnaſium noch irgend ein wertvoller Gewinn für die geiſtige Bildung erzielt werden kann? Lernen wir aus dieſem Vorgange und üben noch die Sekunda tüchtig im Übertragen in das Latein; laſſen wir es aber in I. fallen, damit es uns nicht gerade ſo geht, wie in Öſterreich.

dizin erschlossen werden soll, dieses letztere hauptsächlich in der Besorgnis, „daß um der Mediziner willen das humanistische Gymnasium wesentlich umgestaltet, daß namentlich mehr moderner Bildungsstoff in dasselbe aufgenommen werden müsse." Wie wenig begründet diese Besorgnis ist, zeigt der obenerwähnte Aufsatz von Lothar Meyer, der z. B. die von Herrn Hornemann vorgeschlagenen oder ihnen ähnliche Änderungen sogar für die Vorbildung zu den technischen Hochschulen als ausreichend erweist. Man kann wohl eher umgekehrt sagen: Wenn die humanistischen Gymnasien nicht durch die Verhältnisse genötigt werden, den modernen Bildungsstoffen diesen bescheidenen Raum zu gewähren, so wird der „böse Ruf" noch größer und schließlich ihnen selbst verderblich werden.[1]) Übrigens irrt Herr Z., wenn er meint, daß der Zustand des Lateinischen der Haupteinwand gegen das Realgymnasium war. Er hat ferner selbst ausgeführt, wie gänzlich verschieden die Entstehung des Dillmannschen und der preußischen Realgymnasien ist; weiter hat er die Zahlenverhältnisse (2 auf 2,030,000 E. in Württemberg und 88 auf 30 Millionen E. in Preußen) unberücksichtigt gelassen, und endlich hat er übersehen, daß das preußische Realgymnasium nach der Meinung der Wortführer am wenigsten nach der württembergischen Seite sich entwickeln sollte.

Umgekehrt gelangte Herr H. bei seiner Grundidee über die historische Entwicklung und Tendenz des Gymnasiums selbstverständlich zu der Forderung, die Realgymnasien und zugleich auch die Oberrealschulen zu beseitigen. Es ist mir nicht ganz leicht, über diese Frage zu sprechen, nachdem mich noch in einer der letzten Nummern des Centralorgans f. d. Int. d. Realschulw. der Herausgeber für einen „Todfeind des Realgymnasiums" erklärt hat; in Wirklichkeit bin ich allerdings von einer solchen Gesinnung weit entfernt. Ich habe mich stets bemüht, der historischen Entwicklung unseres höheren Schulwesens gerecht zu werden, und Geh. Rat Kruse hat mir einmal das Lob erteilt, daß „man über die Arten der höheren Schulen selten so unbefangen und einsichtig urteilen höre", wie ich es gethan habe. Ich finde auch die Existenz des Realgymnasiums berechtigt, ja notwendig da, wo das Gymnasium den modernen Bildungselementen die Aufnahme in ausreichender Weise verweigert. Und ich gestehe weiter, daß wir ohne das Realgymnasium von einer richtigen Würdigung dieser Bildungselemente sicherlich noch erheblich weiter entfernt wären; da ich aber für deren Aufnahme in das Gymnasium stets eingetreten bin, so muß ich die bisherige Existenz des Realgymnasiums für nützlich halten, und bekenne gerne, daß wir ihm in dieser Beziehung vielen Dank schulden. Aber andererseits kann ich mich doch auch nicht dagegen verblenden, daß die Aufnahme des Latein in die Realschule einerseits verhindert hat, das realistische Prinzip folgerichtig und voll zum Ausdruck zu bringen, andererseits die Ursache war, das Realgymnasium seiner ursprünglichen Bestimmung mehr und mehr zu entfremden und zum Wettlaufe mit dem Gymnasium zu treiben. Mit Herrn H. erkenne ich aber das gymnasiale Bildungsprinzip nicht allein in der Pflege des Lateinischen, sondern in der Verbindung des Lateinischen mit dem Griechi-

[1]) Denn sicherlich werden in diesem Falle, wie L. Meyer ganz evident nachweist, in nicht allzu ferner Zeit die Mediziner dem Gymnasium abfallen, und dann allmählich auch die anderen Fakultäten, außer den Philologen selbst. In gewissem Sinne nimmt das auch Herr Z. an, da er der Ansicht ist, daß bei der Umwandlung des Realgymnasiums nach württembergischem Muster „die Mediziner sich binnen kurzem mehr und immer mehr aus dem reformierten Realgymnasium rekrutieren würden"; „mit der Zeit würden auch einmal unter den Juristen sich etliche Realgymnasiasten einstellen, was ich für keinen Schaden und für kein Unglück halten würde." Da nun hierin Herr Ziegler keinen Nachteil für einen gleichmäßigen Hochschulunterricht erblickt, so muß man sich wundern, wenn man S. 79 liest: „Aber auf den Gymnasien wird sich dieses individuelle Gestalten doch stets in recht bescheidenen Grenzen halten müssen, da der wesentlich gleichartige wissenschaftliche Betrieb auf den Universitäten auch eine gewisse Gleichmäßigkeit der Vorbereitungsanstalten wünschenswert macht."

schen, die letzterem mehr und mehr das Übergewicht zugesteht, aber auch dem Lateinischen dadurch einen Halt giebt, den es ohne diese Verbindung nicht hätte. So muß ich auch mit Herrn H. in dem reformierten Gymnasium, mag diese Reform sich nun in der von ihm vorgeschlagenen oder in einer anderen, ähnlichen Weise vollziehen, die relativ vollendetste Pflegestätte humanistischer Vorbildung erkennen. Für die sofortige Abschaffung des Realgymnasiums kann auch ich mich nicht erwärmen; im Gegenteil, so viel Künstliches anfänglich in dieser Schöpfung lag, wird man doch nicht bestreiten können, daß sie Freunde gefunden und sich einen Platz im höheren Schulwesen errungen hat. Vermag das Gymnasium durch eine besonnene Reform, zu der freilich nicht bloß einige Stunden mehr oder weniger für dieses oder jenes Fach gehören werden, sein Ansehen und seine Geltung zu wahren, so werden die Realgymnasien sich allmählich in humanistische Gymnasien umwandeln und in diesem Falle würde mir die Klage über die „Unterdrückung dieser blühenden" Anstalten keinen großen Kummer machen, da ich mich erinnere, daß es noch gar nicht lange her ist, da es hieß, „sie könnten aus Mangel an Berechtigungen nicht existieren". Vermögen die humanistischen Gymnasien es nicht, so werden die Realgymnasien oder ähnliche Anstalten voraussichtlich ihre Erbschaft antreten. Für den ersteren Fall ist die Möglichkeit der Vergleichung beider Schulgattungen ganz erwünscht, für den zweiten wäre die Erhaltung der Realgymnasien unbedingte Notwendigkeit.

Herr H. schlägt auch die Beseitigung der Oberrealschulen vor, und von dem Grundsatze aus, daß die reformierten Gymnasien die Vorbildung für die Universitäten und für die technischen Hochschulen gleicherweise zu übernehmen imstande seien, mit Recht. Aber einstweilen ist dieser Grundsatz doch noch nicht allgemein anerkannt, und den allerdings sehr beachtenswerten Stimmen, die sich für ihn ausgesprochen haben, stehen zahlreiche gegenteilige gegenüber. Auf der andern Seite zeigen die durchaus befriedigenden Erfahrungen in Österreich, daß man mit 7klassigen lateinlosen Realschulen die Zwecke solcher Anstalten sehr gut erreichen kann, und es würde sich vor Allem eine Erprobung empfehlen, ob denn wirklich 9 Jahreskurse für die Oberrealschule notwendig sind.

Einig sind Herr Z. und Herr H. in der Verwerfung eines gemeinsamen Unterbaues, den ersterer in der Schweiz als schädlich erkannt hat, und in dem Verlangen, lateinlose Realschulen in größter Ausdehnung zu fördern. Auch wollen beide dieser Schulgattung ziemlich weitgehende freie Entwicklung gestatten. Und wenn man mit Herrn H. nur Gymnasium und lateinlose Realschule als Schulgattungen anerkennt, so muß man natürlich kleinen Städten, schon um ein wichtiges Agitationsmittel in der Frage der allgemeinen sechsstufigen Mittelschule zu beseitigen, wie Herr H. mit Recht betont, nicht etwa die Angliederung von lateinischem Unterricht für die 3 unteren Klassen gestatten, sondern man muß diese Schulen vielmehr mit lateinischem und griechischen Nebenunterricht versehen, der möglichst weit, etwa bis zur Primareife hinanreicht. Für die aus hygienischen und ökonomischen Gründen erforderliche Beschränkung der Stundenzahl bietet die Möglichkeit sehr intensiven Unterrichts bei durchgängig kleiner Schülerzahl ausreichenden Ersatz. Freilich kann ich mich für den detaillierten Plan des Herrn H. nicht erwärmen; doch das ist Nebensache. In diesem Zusammenhange sind beide Herren auch Gegner der beabsichtigten Prüfung für den Einjährig-Freiwilligendienst; Herr H. nicht absolut, sondern er möchte dieser Prüfung eine größere Bedeutung geben, indem er die unnatürliche Trennung der Sekunda aufhebt, an das Ende der O II. eine Prüfung legt, welche gewissermaßen das schulmäßige Arbeiten abschließt, dem schulmäßigen Studieren der Prima freie Bahn schafft und die Reifeprüfung entweder gänzlich beseitigen oder wenigstens bedeutend vereinfachen soll. Wenn einmal eine solche Prüfung unabwendbar und die Reifeprüfung nicht auf andere Weise erheblich zu

vereinfachen ist, so ist die von Herrn H. vorgeschlagene Prüfung sicherlich das geringste Übel, weil sie einen naturgemäßen Abschluß bildet und sich als organisches Glied in die Schularbeit einfügen läßt. Freilich wäre mit Herrn Z. lieber zu wünschen, daß diese Einjährigen-Prüfung überhaupt nicht eingeführt würde. Für Z.'s anderen Vorschlag dagegen, in der Reifeprüfung 7 schriftliche Arbeiten (deutschen Aufsatz, zwei lateinische, zwei griechische, eine französische und eine mathematische Arbeit) zu fordern, werden wohl nicht viele eingenommen sein, wenn er auch dabei die Absicht hat, die mündliche Prüfung zu vereinfachen. Die Vereinfachung wird sich von selbst machen, wenn die Schulräte wieder dazu kommen, die Schulen, sagen wir, alle 2—3 Jahre einmal gründlich, d. h. je nach der Größe 8—14 Tage, zu revidieren. Daß in letzterem Punkte das Hauptgewicht liegt, hat Herr Z. richtig erkannt.

Um so mehr gehen die Ansichten der Herren H. und Z. auseinander über die innere Gestaltung des Unterrichts. Während nach Herrn Z. bei der „Überbürdung" „soviel Übertreibung mit unterläuft und damit schon so viel Schwindel getrieben worden ist, daß sich das Geschrei doch endlich einmal legen müßte", erkennt Herr H. „bei vielen Knaben und bei noch mehr Mädchen nervöse Überreizung und körperliche Erschlaffung" an[1]), meint aber, daß nicht der Lehrplan an sich die Überbürdung bringe, sondern der Lehrbetrieb, daß also eine Beseitigung der Überbürdung nur durch methodische Schulung der Lehrer möglich sei. Ferner ist nach seiner Ansicht in erster Linie nach Herabsetzung der häuslichen Arbeitszeit, nicht nach Herabsetzung der Zahl der Schulstunden zu streben. Soll jene aber gelingen, so muß das Lernen mehr als bisher in den Schulstunden selbst geschehen. Dies setzt eine durchgehende Änderung der Methode voraus. Der Unterricht von Mund zu Ohr muß Hauptsache werden, der Lehrplan muß einheitlich gestaltet, das Fachlehrerwesen beschränkt werden. Alle Thätigkeiten im fremdsprachlichen Unterricht müssen um den Lesestoff gruppiert, Naturgeschichte und Geographie wirklicher Anschauungsunterricht werden. Herr Z. hält von allen diesen Dingen wenig, vielleicht, weil er sie doch zu wenig in der Ausführung kennen gelernt hat. Gegen „Verminderung der Arbeitszeit bis zu 4 Stunden täglich" (soll wohl heißen der Unterrichtszeit) und gegen die Verlegung des Unterrichts auf den Vormittag erklärt er sich, „als Momente einer Verweichlichung, die der erziehenden Aufgabe der Schule geradezu entgegenwirken müßten." Hier sind übrigens Mißverständnisse untergelaufen. Wer hat z. B. „möglichste Beseitigung der Hausaufgaben" in der Konferenz gefordert, oder wann stieß Virchow ebendort „auf lauten Widerspruch", „als er den unbestreitbaren Satz aussprach, ein gewisses Maß häuslicher Arbeit gehöre dazu, um die Gewöhnung an die eigene Thätigkeit herbeizuführen"? Er stieß auf Widerspruch, als er auf die Angriffe hinwies, die allerseits gegen die häuslichen Arbeiten gerichtet würden, und er fand Zustimmung, als er erklärte, ein gewisses Maß ꝛc. In dem Berichte steht kurzerhand hinter den beiden Sätzen: (Widerspruch und Zustimmung). Und die „Momente der Verweichlichung"? Thatsächlich haben schon ziemlich viele Gymnasien nur Vormittagsunterricht, und wenn 50 Minuten Pause sind, 4 St. 10 Min. Schulzeit. Sollte wirklich sich hier überall oder nur irgendwo „Verweichlichung" nachweisen lassen, „die der erziehenden Aufgabe der Schule geradezu entgegenwirken müßte"? Einer Vermehrung des Zeichenunterrichts ist auch Herr Z. geneigt. Dagegen ist er der Meinung, die Einführung des Englischen und die Verminderung der Stundenzahl für die klassischen Sprachen schaffe Überbürdung und Zersplitterung.

[1]) Bezüglich der oberen Klassen des Gymnasiums hat H. wiederholt erklärt, Überbürdung nicht bemerkt zu haben, obgleich die von ihm beobachteten Schüler verpflichtet seien, den englischen Unterricht zu besuchen. Red.

Herr H. meint dagegen, die letztere brauche nicht erst geschaffen zu werden, sondern sie sei in dem bisherigen Gymnasialunterrichte auch schon vorhanden und beruhe auf dem Gesamtcharakter unserer heutigen Bildung und Wissenschaft. Die Mittel zur Beseitigung dieses Übelstandes erblickt er in Vereinfachung und Verknüpfung des Lehrstoffes innerhalb der einzelnen Lehrfächer und in Verbindung der Lehrfächer unter einander. Für diese Aufgabe hat er selbst Grundlinien entworfen. Schwerlich würden diese die Zustimmung des Herrn Z. gefunden haben, der bezüglich der ersten Forderung der Ansicht ist, daß man schon längst die Abhilfe einer Vereinfachung des Unterrichtsbetriebes gefunden habe und sie in einzelnen Fächern noch weiter suchen werde. M. E. verstehen Herr H. und Herr Z. unter dieser Vereinfachung nicht ganz dasselbe: Herr Z. denkt mehr an eine Beschränkung des Lernstoffes, namentlich in der Grammatik und Mathematik, Herr H. mehr an eine innerliche Sichtung desselben und allseitige Ausnutzung des Lesestoffes. Noch weniger würde Herr Z. die Verbindung der Lehrfächer unter einander billigen.

Mein Vorschlag in der Konferenz in dieser Richtung hat nicht seine Zustimmung gefunden. „Manches sei hiebei fein und richtig ausgedacht und mache sich gewiß auch in der Praxis gut. Aber es laufe nicht nur im Einzelnen Gewaltsames mit unter, sondern das Ganze halte er für eine Selbsttäuschung. Eine Anstalt, die thatsächlich so verführe, würde nicht wissen, daß es sich im lateinischen Unterrichte um Latein und nicht um deutsche Fürsten und germanische Waffenkunde handle", und so weiter. Auch hier liegen Mißverständnisse vor, die vielleicht durch die Kürze meiner Darstellung, vielleicht dadurch herbeigeführt sind, daß Herr Z. ein ähnliches Unterrichtsverfahren noch nicht kennen gelernt hat. Eingehender habe ich meine Ansichten in der Broschüre „Die einheitliche Gestaltung" u. s. w. (Halle 1890) dargelegt.

Während Herr Z. also das Werk der Dezemberkonferenz fast in allen Punkten verwirft, betrachtet es Herr H. zwar nicht völlig befriedigt, aber er erkennt in den einzelnen Beschlüssen „Symbole für die großen Unterrichtsgrundsätze, welche künftig den Gymnasialunterricht mehr als bisher bestimmen sollen." Diese sind das Prinzip der Anschaulichkeit, die Durchführung des historischen Charakters des Gymnasiums durch Aufnahme der modernen Bildung, endlich die Herrschaft des nationalen Elementes in der höheren Schulbildung. Natürlich ist mit den neuen Lehrplänen nur eine Grundlage gelegt. Sache des höheren Lehrerstandes wird es sein, darauf weiter zu bauen und trotz ihm erwachsender größerer Mühe und Arbeit das höhere Schulwesen wieder zu dem Ansehen und der Achtung zu bringen, die es zum Teil eingebüßt hat. Und in diesem Zusammenhange wollen wir mit H. schließen: Τὸ δ'εὖ νικάτω. Auch in der Hinsicht mag dies gelten, worin die beiden Herren in erfreulicher Weise übereinstimmen, daß diese wichtige Arbeit des höheren Lehrerstandes endlich die entsprechende äußere Anerkennung finde und die Leitung des höheren Schulwesens von den Juristen auf die Schulmänner übergehe.

Über Universitätsreform und Lehrerbildung haben Herr H. und Herr Z. vielfach übereinstimmende Anschauungen, und beide verdienen sorgfältig geprüft zu werden; aber schon ist die Besprechung der eigentlichen Schulfragen zu umfangreich geworden, und unmittelbar praktisch werden schwerlich die für die ersteren Gebiete gemachten Vorschläge werden.

Gießen. Herman Schiller.

Litterarische Anzeigen.

Über Aufgaben und Ziele der klassischen Philologie. Inaugurationsrede von **Wilh. von Hartel**, derz. Rektor der Wiener Universität. Wien. 1890.

Im Anschluß an die Reform des österreichischen Unterrichtswesens und insbesondere der Wiener Universität durch den Grafen Thun, Exner und Bonitz zeigt diese schöne Rede, wie seit dieser Zeit sich eine neue großartige Entwicklung der klassischen Philologie in die Tiefe und in die Breite vollzogen hat. Der Verf. weist ausgehend von Kritik und Hermeneutik nach, welche Forderungen heutzutage diese Grundlagen des philologischen Arbeitens stellen, und wie aus ihnen heraus die klassische Philologie durch Aufnahme ganz neuer Gesichtspunkte und durch lebendige Verbindung mit einem sich immer erweiternden Kreise anderer Gebiete eine Geschichtswissenschaft im höchsten Sinne geworden ist, wie sie aber auch zu diesem ihrem Großbetrieb ein umfassendes und organisiertes Sammeln und Fruchtbarmachen alles Materials, namentlich soweit geschriebene und gedruckte Bücher und alte Denkmäler in Betracht kommen, dringend verlangt und in noch höherem Grade wird verlangen müssen. Wenn der Vertreter des Faches an einer so großartigen und zentralen Universität, wie es die zu Wien ist, in so warmer und umfassender Weise schildert, was Philologie im großen Stile ist, so hat dies, meinen wir, eine besondere Bedeutung; und nicht weniger als diese Schilderung verdient sein Nachweis Beachtung, wie die Anschauung von der philologischen Wissenschaft als eines unentbehrlichen Culturelements wesentlich zu dem geistigen Aufschwunge beigetragen hat, in dem sich Österreich seit einem Menschenalter befindet.

Qu'est-ce que la philologie? Leçon d'ouverture d'un cours professé à la Faculté des lettres de Montpellier, par **Max Bonnet**, Professeur à la Faculté des lettres de Montpellier. Paris, Armand Colin et Cie. 1891.

Diese akademische Antrittsrede des in Deutschland und mit Deutschland wohlbekannten Gelehrten wendet sich in erster Linie an die Studierenden, und gewiß ist durch diese Adresse ihr liebenswürdiger, frischer Ton wesentlich bewirkt worden. Der Verf. betrachtet in ausgesprochenem Anschluß an Schleiermachers Darstellung des theologischen Studiums die klassische Philologie als die Summe der einzelnen Altertumsstudien, welche durch die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis des gegenwärtigen Jugendunterrichts zusammengehalten werden. Doch warnt er dabei nachdrücklichst, die einzelnen Disziplinen nur als angewandte anzusehen: vielmehr müsse der künftige Lehrer sich in den Stand setzen, sie auch als reine Wissenschaften zu betrachten und zu betreiben; nur in diesem Falle werde er sie auch im Unterricht wahrhaft fruchtbar machen können. Gewiß hat auch jene Auffassung der Philologie ihr Recht. Aber diejenige, bei der die Altertumswissenschaft zunächst als eine Einheit bestimmt wird, die Betrachtungsweise von Wolf und Böckh, erfaßt doch vielleicht lebendiger und wärmer den Sinn gerade der Jugend, als Sätze wie (S. 7): l'unité de la philologie classique est de pure convention; cette science est formée d'un faisceau de branches très diverses de la science universelle ... (S. 23) on les a groupées en vertu d'un besoin pratique, et non d'une affinité naturelle. Doch wollen wir damit keinen Tadel aussprechen, im Gegenteil möchten wir die gedankenreiche Rede, auch des bezeichneten, in ihr vertretenen Standpunktes halber, als höchst anregend für eigenes Nachdenken bezeichnen.

Das Studium des klassischen Altertums in der Schweiz. Rektoratsrede von **Jakob Wackernagel.** Basel. 1891.

Diese Rede bildet einen höchst dankenswerten Beitrag zur Geschichte der Philologie und enthält eine Fülle interessanter, zum Teil wenig bekannter Einzelheiten. Nach einer kurzen Darstellung von St. Gallen als dem Hauptsitz der wissenschaftlichen und damit auch der Altertumsstudien in der Schweiz während eines Teils des Mittelalters, geht sie zu dem zunächst in Basel auftretenden Humanismus über und verfolgt von da an bis zur Gegenwart die Geschicke des klassischen Studiums in den verschiedenen Teilen des Landes. Zum Schlusse giebt der Verfasser unverhohlen zu, daß, so wackere Arbeiter auf mancherlei Gebieten dieser Wissenschaft die Schweiz aufzuweisen habe, sie indessen keinen Philologen ersten Ranges zu den ihrigen rechnen könne (wobei man übrigens doch an einen jetzt in München lehrenden bahnbrechenden Philologen schweizerischer Herkunft erinnern dürfte), daß sie selbst vielmehr die wirksamsten Anregungen von außerhalb, in unserer Zeit namentlich von Deutschland aus, empfangen habe.

Die drei soeben besprochenen Reden behandeln die Altertumsstudien nach sehr verschiedenen Seiten und in sehr verschiedener Weise. Gemeinsam aber ist ihnen, namentlich der Wiener und Baseler, jedoch auch der französischen, die Anerkennung des tiefeingreifenden, glücklichen Einflusses, den Deutschland auf diese Studien und damit auf Hebung des wissenschaftlichen Sinnes und idealer Welt- und Lebensauffassung auch in den Nachbarländern ausgeübt hat. Mögen wir in Deutschland jetzt nur selbst festhalten, was Andere an uns so hoch schätzen. B.

Herman Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Für Studierende und junge Lehrer höherer Lehranstalten. 2. Auflage. Leipzig, Reisland. 1891. 8. IV. und 392 S.

Ein Buch, das in wenigen Jahren eine zweite Auflage erlebt, ohne ein Schulbuch zu sein, hat seine Existenzberechtigung hinreichend erwiesen.

In gedrängter, aber durchweg klarer Form wird die Geschichte der Erziehung und Schulen von den Griechen und Römern bis herunter zur Gegenwart dargestellt. Das Buch dürfte aus Studien erwachsen sein, die der Verfasser für seine Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik gemacht hat. Die Ergebnisse der wichtigsten monographischen Werke sind von ihm geschickt in den Rahmen seiner Darstellung aufgenommen. Dabei strebt er nach einem gerechten und objektiven Urteil. Auch pädagogische Erscheinungen, die ihm weniger sympathisch sein dürften, finden eine Darstellung, welche zeigt, daß der Verfasser vorurteilsfrei zu sein sucht. So sagt er von den Jesuiten (S. 132): „In der eigentlichen Zucht sind die Jesuiten weit verständiger als die protestantischen Schulen. Mögen ihre Beweggründe sein, welche sie wollen, jedenfalls gebührt ihnen die Anerkennung, zuerst eine milde und humane Behandlung der Schüler verwirklicht und an die Stelle des Stockes ein Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern gesetzt zu haben; auch suchten sie durch individualisierende Behandlung und ausreichende Beaufsichtigung Vergehen lieber zu verhüten." — So lesen wir S. 248 von dem Philanthropinismus: „Die philanthropistische Bewegung ist eine völlig berechtigte Reaktion gegen die Verknöcherung des reformatorischen Schulwesens. Die „Vernunft" erforderte, daß die Schule den ganzen Menschen zur vollen, freien Entwicklung all seiner Fähigkeiten führe ꝛc." — Für eine weitere Auflage, die gewiß nicht lange auf sich warten läßt, mögen einige Vorschläge gestattet sein: auf S. 83 wird als Geburtsjahr des Desiderius Erasmus von Rotterdam 1467 angesetzt. So war allerdings die bisherige Annahme. Aber A. Richter (Erasmus-Studien, Dresden 1891) S. 7 hat als wahrscheinlich erwiesen, daß Erasmus den 28. Okt. 1466 zu Rotterdam geboren wurde. — Bei den Litteraturangaben über Jakob Wimpfeling S. 89 vermißt man die neueste und beste Biographie des berühmten Pädagogen in Charles Schmidt, Histoire littéraire de l'Alsace (Paris 1879) I. 1—188. Die von Schiller zitierten Arbeiten von Wiskowatoff und Schwarz sind dadurch veraltet. — Ebenso sollte bei den Litteraturangaben über Konrad Celtis die Verweisung auf Erhard gestrichen werden. Dafür wäre vielmehr zu setzen: J. von Aschbach, Geschichte der Wiener Universität II. 189 und Fr. von Bezold, Sybels Historische Zeitschrift Bd. 49, 1 ff. — Auffallend ist sodann, daß die ganze Pädagogik der Jesuitengegner in Frankreich übergangen ist. Die Schule von Port-Royal und deren Vertreter, wie Saint-Cyran, de Saci, Lancelot, Guyot, Le Maître, Arnauld, Pascal und andere, hatten eine Besprechung wohl verdient. Ich verweise dafür auf die nützliche Schrift: J. Carré, Les Pédagogues de Port-Royal etc., Paris 1887, woselbst noch weitere hierher gehörige Pädagogen besprochen sind und Auszüge aus ihren Schriften mitgeteilt werden. — Bei der Darstellung des Philanthropinismus dursten die Bemerkungen über den leichtfertigen Bahrdt verkürzt und dafür die Mitteilungen über Campe, Salzmann und Trapp erweitert werden. Zu der Litteratur über Basedow und seine Schule wäre unbedingt beizufügen: A. Pinloche, La Réforme de l'Éducation en Allemagne au dix-huitième siècle. Paris 1889. In den Beilagen dieses sehr wertvollen Buches findet sich nämlich eine umfangreiche Bibliographie über Basedow, Bahrdt, Salzmann, Rochow, Campe und Wolke, welche nicht bloß die Schriften dieser Männer, sondern auch die auf sie bezügliche Litteratur verzeichnet. K. H.

Lateinische Litteraturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrhunderts. Herausgegeben von Max Herrmann und Siegfried Szamatólski. Heft 4. **Philippus Melanchthon, Declamationes.** Ausgewählt und herausgegeben von **Karl Hartfelder.** Berlin, Speyer und Peters. 1891.

Ein Heft von hervorragend pädagogischem Interesse, fünf Reden von Melanchthon, herausgegeben von dem bekannten Verfasser des vortrefflichen Werkes „Philipp Melanchthon als Præceptor Germaniæ". Die erste Deklamation De artibus liberalibus verrät, so sinnig sie ist, durch eine gewisse Schwerfälligkeit und gekünstelte Diktion doch den noch jugendlichen Verfasser; bedeutend sind dagegen die beiden folgenden De corrigendis studiis und Eloquentiæ encomium als Darlegungen des humanistischen Bildungsideals; sehr hübsch ist die vierte, bei Eröffnung der „Oberen Schule" zu Nürnberg gehalten; den Schluß bildet De miseriis pædagogorum, nach Hartfelder von Mel. für einen Anderen geschrieben, eine so jammervolle Schilderung des damaligen Schulmeisters, daß ich stark zweifeln möchte, ob sie ganz ernst zu nehmen und je wirklich gehalten worden ist. Stellen wie 65, 22: Videtis enim meam maciem, videtis, ut lacer incedam, und viele ähnliche wirken geradezu komisch. — Der Herausgeber hat bei seiner völligen Beherrschung des Gebietes alles zum Verständnis Notwendige in bester Weise gegeben, Erläuterungen über den Begriff Declamatio in der Humanistenzeit im Verhältnis zum Altertum, eine Besprechung der Echtheitsfrage, eine Charakteristik der Reden im Ganzen, Einleitungen zu den einzelnen und die Bibliographie. Ferner hat er dem öfter sinnlosen Text der alten Ausgaben durch Konjektur geholfen und hat endlich sorgsame Nachweise aus der alten nicht nur, sondern auch aus der späteren Litteratur angeführt, denen nur wenig hinzuzufügen ist, so z. B. daß in 21, 35 der horazische Vers Epist. II. 1, 176 steckt; daß Mitio 64, 27 der alte Micio in Terenz Adelphi ist, in denen die betr. Worte 36 f. stehen; daß 22, 12 bis pueri senes nach dem Zeugnis Seneca's bei Lactanz Instit. II. 4, 14 ein lateinisches Sprichwort war. — S. 1, 6 ist wohl ingeniis für ge-

Digitized by Google

niis, S. 2, 22 aeviterna für aevintegra zu lesen. S. Brandt.

August Rebe, Dr. Theol., Prof. und Pfarrer: **Der kleine Katechismus Luther's,** ausgelegt aus Luthers Werken. Stuttgart, bei Greiner und Pfeiffer. Preis 4 M. 80.

Der auf exegetisch-homiletischem Gebiet wahlbewährte Verf. hat uns in dem vorliegenden Werk eine Arbeit geschenkt, die gewiß von allen zum katechetischen Unterricht der Jugend Berufenen, Geistlichen und Lehrern, dankbar begrüßt werden wird.

Sind wir uns einmal darüber klar, daß ein ersprießlicher Religionsunterricht sich nicht auf die biblische Geschichte beschränken darf, sondern die Unterweisung in der christlichen Lehre mit Notwendigkeit fordert, so kann auch kein Zweifel darüber obwalten, daß Luthers kleiner Katechismus gerade für diesen Zweck die beste Handreichung bietet, und doppelt wertvoll scheint uns der vom Verf. gemachte Versuch zu sein, das „güldene" Kleinod des Reformators aus seinen eigenen Schriften zu erklären: „Mir scheint es," so äußert sich der Verf., „die allererste Pflicht zu sein, Luther durch Luther selbst auszulegen, d. h. aus Luthers anderen Schriften zu erläutern. Aus seinen andern Schriften muß sich am besten und sichersten ergeben, was er gemeint hat, wie er zu verstehen ist." „Es scheint mir wohlgethan, bei diesen Ausführungen den geschichtlichen Weg einzuschlagen, die Erklärung des Reformators von Anfang an zu verfolgen: denn bekannt ist, daß er nicht mit einem Male fix und fertig dastand, sondern eine bemerkbare und bemerkenswerte Entwicklung durchgemacht hat."

Mit großer Sorgfalt und einer gründlichen Kenntnis des hierzu erforderlichen Materials scheint uns der Verfasser seine Aufgabe gelöst zu haben, und wir können nur alle, denen diese Arbeit an der Jugend obliegt, zu einem eingehenden Studium und fleißigen Gebrauch dieses Werkes einladen.

W. Frommel.

Ad. Matthias, Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. Düsseldorf, Schmitz und Olbertz. 1892. 160 S. geb. 1. M. 50.

Ein neues, 160 Seiten starkes „Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht" nimmt man mit leicht begreiflichem Bedenken zur Hand. Aber durch Matthias sieht man sich auf das erfreulichste enttäuscht. Ein systematisches Buch im gewöhnlichen Sinne ist es freilich nicht, und das will es auch nicht sein. Aber dafür ist es ein wirkliches Hilfsbuch, pädagogisch höchst lehrreich, unmittelbar aus der Praxis hervorgegangen, und zur praktischen Anleitung namentlich des jungen Lehrers bestimmt, dem ja nach alter, aber deswegen durchaus nicht guter Übung vorwiegend der deutsche Unterricht in den untersten Klassen zufällt. An der Hand von Matthias wird er nur schwer fehlgreifen können: allerdings teile ich auch des Herrn Verf. allzu pessimistische Anschauung nicht, daß seither mit diesem Unterricht „tödlichste Langeweile" fast durchweg verknüpft sei. In den konzentrischen Kreisen dreier Stufen, die durchaus planmäßig vom leichteren zum schwereren aufsteigen, wird der Stoff dargeboten, vollständig fertig zur Verabreichung an die Schüler, ohne doch des Lehrers Individualität und Selbständigkeit allzu hemmende Fesseln anzulegen. Die Beispiele, vielfach Gedichten oder der Prosalektüre entnommen, sind teilweise recht eigenartig und durchweg treffend. Die Satzzeichenlehre nebst zahlreichen Beispielen zu ihrer Einübung ist mit Geschick in die Satzlehre verflochten und zum Schluß noch einmal bündig zusammengefaßt. — Einige durch das Interesse des Ref. an dem Buche veranlaßte Bemerkungen finden bei den bald zu erwartenden weiteren Auflagen vielleicht Berücksichtigung: § 31 war hervorzuheben, daß der sog. bestimmte Artikel nur abgeschwächtes hinweisendes Fürwort ist. 61 (vergl. 240) spielen trotz Kern — dessen Vorschläge, soweit sie sich in der Schulpraxis verwerten lassen, m. E. überhaupt nicht genügend berücksichtigt sind — die Präpositionen mit dem Genetiv die übliche Rolle; von ihnen figurieren 186 „diesseits" und „jenseits" richtig als Adverbia. 79 ist die Definition der transitiven und intransitiven Zeitwörter keine glückliche, da eine Anzahl van Verben mit Dativ- oder Genetivobjekt, die der Verf. doch auch als Intransitiva betrachtet, ohne Objektsergänzung ebenso wenig einen vollständigen Sinn bieten. 111 (am Schluß): welches Tempus (nicht welcher Modus) drückt die Unmöglichkeit der Erfüllung eines Wunsches aus? 211 dürften die Pluralia „Kommas, Schemas, Themas" kaum vielseitige Billigung finden. 278d ist in Sätzen wie: „wir werden verhindern, daß er nicht entläuft; verhüte Gott, daß das nicht geschieht" die pleonastische Negation, die nach dem Verf. den Nebensatz aus einem Objektssatz zum Absichtssatz stempeln soll, nicht schriftgemäß. 279d (Schluß) hindert das „doch", die Wunschsätze als Bedingungssatz einer Konditionalperiode zu fassen (vergl. 111 am Anf.).

Die übliche systematische Anlage bietet wieder:

Th. Lohmeyer, Kleine deutsche Satzlehre nebst einer Auswahl aus der Formenlehre und einer Interpunktionslehre, sowie einem Anhange aus der Poetik und Metrik, zunächst für die Klassen Sexta bis Tertia höherer Lehranstalten mit Latein. 2. Aufl. Hannover 1891 (Helwing). 62 S. geb. 80 Pf.

Unbedingt anzuerkennen ist die Beschränkung auf das für den deutsch-grammatischen Unterricht wirklich notwendige; nicht ganz einverstanden ist Ref. mit der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen: z. B. § 8 u. 11 gehören ebenso wie die Konstruktion des einfachen Satzes durchaus nach VI, da wenigstens mit den

Begriffen „Objekt“ und „Attribut“ der lateinische Unterricht hier schon ausgiebig zu rechnen hat. Wesentlich anders als der Verf. denke ich über die Kernschen Reformvorschläge. Lahmeyer erklärt, hier auf dem Standpunkt von Wilmanns und Wendt zu stehen, den auch Propst Urban als Referent der 5. Dir. Konf. der Prov. Sachsen (1886) vertreten hat. Lahmeyer weiß gewiß, daß die Urteile anderer für Kern günstiger lauten. So erklärt von Sallwürck (Neuphil. Centralbl. 88, S. 207), „Kern leiste für die Schule das, was Steinthal in der Sprachwissenschaft vollzogen habe: die Loslösung der sprachlichen Anschauung von dem Zwange einer scholastischen Logik.“ Realgymn. Direktor Hubatsch verficht als Urbans Korreferent unter dem Beifall der Versammlung Kerns Anschauungen aufs nachdrücklichste, und über die praktische Durchführbarkeit seiner Vorschläge hat z. B. Hermannawsky (Jahrb. 136, S. 542 ff.) berichtet. Nun ist ja unbedingt zuzugeben, daß manche gerade seiner durchdachtesten Neuerungen, wie z. B. die Einteilung der Wortarten, für die Schulpraxis als weniger geeignet erscheinen, aber gar manches, dessen Unhaltbarkeit er nachgewiesen, müßte jetzt aus den Lehrbüchern verschwinden. Und seine Anschauungen fangen langsam an durchzudringen. Hat doch selbst Wendt in der 17. Aufl. seines Grundrisses der deutschen Satzlehre, in deren Vorwort er die Kernsche Lehre im Ganzen als theoretisch unbegründet und praktisch undurchführbar verwirft, in 8 Punkten Änderungen vorgenommen, die eine Annäherung an Kern darstellen. — Zu welchen Ergebnissen man z. B. gelangt, wenn man unter Verwerfung der Kernschen Lehre von den Prädikatsbestimmungen an der üblichen Unterscheidung zwischen Objekt — namentlich dem durch eine Präposition angefügten Objekt — und der adverbialen Bestimmung festhält, zeigt lehrreich bei Lahmeyer § 10, 6: In dem Satze „Wappne dich mit Ruhe, damit du den Ausgang der Sache mit Ruhe abwarten kannst“ soll zwar das zweite „mit Ruhe“ adverbiale Bestimmung sein, das erste „mit Ruhe“ aber Objekt, da man hier auch sagen kann: schaffe dir Ruhe an, „eine Umänderung, die klar zeigt, daß (dieses erste) mit Ruhe eine Ergänzung des Verbalbegriffs ist.“ Ja, ist denn das zweite mit Ruhe keine Ergänzung des Verbalbegriffs (abwarten)? „Nein“, meint Lahmeyer, „das ist beileibe keine Ergänzung, das ist eine Erweiterung des Verbalbegriffs.“ Dieser Unterschied soll aber erst den Quartanern klar gemacht werden. — Ich will nur noch beifügen, daß die schwedische Schulgrammatik, die in der Behandlung der Syntax sonst durchweg mit der deutschen übereinstimmt, Kerns Anschauung insofern völlig teilt, als sie die finiten Formen des Verbi „sein“ als Prädikat betrachtet, das hinzugefügte Nomen aber als Prädikatsbestimmung bezeichnet, und zwischen dieser und den anderen Bestimmungen des Prädikats, den Objekten und den adverbialen Bestimmungen, einen grundsätzlichen Unterschied nicht macht. Hilgard.

L. W. Straub, Aufsatzentwürfe. Stuttgart. G. J. Göschen. 1891. 138 S.

In der äußeren ansprechenden Ausstattung reiht sich dieses Schriftchen den andern Nummern der „Sammlung Göschen“ an, welche in Heft II. S. 96 dieser Zeitschrift besprochen wurden. Die besprochenen Themata sind in folgende Abschnitte eingeteilt: 1) die Natur und der Mensch. 2) Das seelische Leben. 3) Sitte und sittliche Aufgaben. 4) Geschichte. 5) Litteratur. — Der Verfasser hat seinen Stoff so behandelt, daß er ausgeführte Dispositionen giebt. Ganze Sätze wechseln mit substantivischen Wendungen. Nirgends ist er so knapp, daß er schwer verständlich würde.

Bezeichnend für das kleine Buch ist, daß es fast nur sog. „allgemeine Themata“ behandelt. Es ist hier nicht möglich, über den pädagogischen Wert oder Unwert solcher Aufgaben zu sprechen. Unbestritten wird bleiben, daß die „allgemeinen Themata“ schwieriger sind als spezielle, rein sachliche. Selbst die aus Geschichte und Litteratur entlehnten Aufgaben, aus welchen Gebieten sonst in der Regel auf Einzelnes gehende Themata gewählt werden, sind bei Straub allgemeineren Charakters, wie folgende Beispiele beweisen: „Beharren und Fortschritt“, „der Krieg in seinem Verhältnis zur Kultur“, „der bahnbrechende Genius nach dem Gedicht Goethes: Mahomets Gesang“, «Victrix causa diis placuit, sed victa Catoni», „Schwierigkeit und Seltenheit einer objektiven Geschichtsdarstellung“, „Ist in der Ilias ein einheitlicher Grundgedanke zu finden, und worin ist derselbe zu suchen?“, „Welchen Gebrauch macht Lessing in seinen Dramen von dem Motiv der Ehre?“ — Man sieht, das sind teilweise Aufgaben, welche eines gereiften Männerverstandes würdig sind. Der Verfasser sagt nirgends, für wen er seine Entwürfe bestimmt hat. Jedenfalls müßte eine Prima, welche diese Themen gut und nicht blaß rein formell behandelt, über das gewöhnliche Durchschnittsmaß unserer Klassen emporragen. K. H.

Rud. Knilling, Einführung in die stilistische Entwicklungslehre. Ein Beitrag zur Reform des Aufsatzunterrichts und zugleich ein Kommentar und eine naturgemäße Ergänzung zu Max Schießls beiden Hauptwerken „System der Stilistik“ und „Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule“. München 1891 (Max Kellerer). 40 S.

Dem Realschulrektor von Rosenheim, Max Schießl, einem „Reformator par excellence“ will sein Freund und Kollege Knilling die zu seinen Lebzeiten versagte Anerkennung nachträglich erzwingen. Und worin besteht Schießls Reformwerk? „Er hat die Stilistik zur Wissenschaft erhoben“, „das wahre Wesen des Auf-

satzes wissenschaftlich klargelegt"; er „hat uns die interessantesten Einblicke in die psychologischen Vorgänge und Prozesse des stilisierenden Menschengeistes erschlossen", denn — er hat in der Lehre vom Aufsatz dem Begriff des Aufsatzgegenstandes (Thema) den bisher ungebührlich vernachlässigten Begriff des Aufsatzzwecks als völlig gleichwertig und ebenbürtig zur Seite gesetzt. Der „stilistische Zweck" wird „zum ersten und obersten Grundsatz der Stilistik, zum Urquell ihrer Gesetze, zum erlösenden Zauberwort, das uns die tiefsten Geheimnisse erschließt" u. s. f. Aus dem „stilistischen Zweckbegriff" ergiebt sich durch die „fragende Meditation" und durch die Berücksichtigung der „Logik der Thatsachen", d. h. durch „das Rechnen mit gegebenen Verhältnissen" (wobei das „ethische Korrektiv" uns vor der „schiefen Bahn der Sophistik, der ordinären Lobdienerei und Heuchelei, der litterarischen und publizistischen Charakterlosigkeit bewahren muß") — ergiebt sich, sagt Knilling, die „stilistische Entwicklung", die nach den „ästhetischen Kompositionsgesetzen" das vollendete „organische Ganze" entstehen läßt. Was man von diesen Wunderlichkeiten dem Enkomion zu gute halten will, muß dem Einzelnen überlassen bleiben. Aber der „Lobpreis" Schießls ist Herrn Knilling nur die Grundlage für die Darlegung seiner eigenen „wesentlichen Vervollkommnung und Ausbildung" des Schießlschen Systems. Hat er doch entdeckt, daß den vier möglichen Hauptzwecken eines Aufsatzes ebenso viele Entwicklungsstufen desselben entsprechen, auf deren höchster es sich um „die ästhetisch-schöne Darstellung eines sittlich-guten, beziehungsweise wissenschaftlich-wahren und logisch-unanfechtbaren Stoffes" handelt. „Nur wenige auserwählte Geister bringen es jedoch hierin zur Meisterschaft", fügt er vorsichtig hinzu. Was Herr Knilling wohl für Erfahrungen machen wird, wenn er einmal versucht, seine aus den vier Entwicklungsstufen sich ergebende Theorie von den vier für jeden Aufsatz möglichen, in „naturgemäßer Stufenfolge sich auseinander entwickelnden Dispositionen" an einer Mittelschule in die Praxis zu übertragen! Hilgard.

Kritische Bemerkungen zu Professor Haags „Lehrmittel zur Einführung in die Lateinische Sprache". Im Auftrage der Lehrer der alten Sprachen am städtischen Gymnasium zu Bern herausgegeben von **Rektor Finsler.** Bern bei Karl Stämpfli. 1891. 34 S.

Ein lateinisches Lehrbuch, welches die Anfängerklassen binnen Jahresfrist bei sechs wöchentlichen Stunden mit der gesamten Formenlehre, mit allen wichtigen Erscheinungen der Syntax vertraut macht, kurz in einem Jahre die Grammatik zum Abschluß bringt, gehörte meines Wissens zu den frommen Wünschen, bis Prof. Haag mit seinem im April d. J. erschienenen „Lehrmittel zur Einführung in die lateinische Sprache" jenes und noch mehr zu erreichen versprach. Offenbar fühlte der Verfasser den Beruf, an Stelle schlichter Vätersitte für den lateinischen Elementarunterricht das zu setzen, was einen Zug von dem Zeitalter ungeahnter Entdeckungen an sich trägt. Das bisher Unerreichte wird im Sinne Haags erreichbar, weil zunächst das Lateinische über die Errungenschaft eines dreijährigen französischen Unterrichts verfügt, zum zweiten die Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft verwertet sind, dann weil der Gedächtnisballast von Vokabeln auf ein Minimum beschränkt, zugleich alles mechanische, verständnislose Erlernen der Flexionen beseitigt ist, weil die syntaktischen Regeln successive in den Übungsstücken zum Ausdruck kommen, weil endlich die Uebungssätze selbst Originallatein, in sorgsamer Auswahl aus der lateinischen Litteratur geschöpft sind.

Finsler und die anderen Lehrer der alten Sprachen an dem Berner Gymnasium haben nun das neue Lehrmittel einer sorgfältigen Prüfung unterworfen, und das Resultat derselben ist in kritischen Bemerkungen, die der Erstgenannte herausgegeben hat, niedergelegt; notwendig erschien dies darum, weil dem Lehrbuch eine für die bernischen Schulen nicht bedeutungslose Empfehlung des bernischen Erziehungsdirektors Gabat vorangedruckt ist. Daß das Lehrmittel außerhalb der Grenzen des Kantons Beachtung finde, wird man allerdings nach Finslers Darlegungen nicht erwarten dürfen. F. weist nach, daß die Kenntnis der Muttersprache für das gründliche Erlernen der Tochtersprache förderlich, daß das umgekehrte weniger der Fall sei, wenn auch letzteres Verfahren in der Geschichtsbehandlung ein Analogon finde, welche den Weg nehme von der Thronbesteigung Wilhelms II. bis zur Erschaffung der Welt. Dann erinnert er daran, daß die Forderung, sprachwissenschaftliche Resultate zu verwerten, so weit sie sich praktisch verwerten lassen, zwar berechtigt, aber nicht neu sei, daß man um wissenschaftlicher Liebhabereien willen auch schon vor Haag den Standpunkt der Schule außer Acht gelassen. Das neue der Methode bestehe darin, daß in wichtigsten Kapiteln die Anordnung weder praktisch noch wissenschaftlich sei, „die Vorstellung einer Regellosigkeit ohnegleichen" erwecke, Übersicht und Verständnis des Zusammenhangs für den Schüler zu einer Sache der Unmöglichkeit mache. Daß Haags Lehrbuch auf diese Neuheit in der That Anspruch hat, ersieht jeder, der Lust hat, die bei Finsler abgedruckten Verbalgruppen zu mustern Eine gewisse Beschränkung des Vokabelballastes muß auch Finsler zugeben: das mühsame und mechanische Memorieren wird nun vielfach durch das unsichere, aber amüsante Raten ersetzt. Wörter, die sonst als wichtig gelten (z. B. ridere, surgere, pergere, mederi, reminisci u. s. w.) verschwinden von der Bildfläche. Dagegen wecken Formen, wie tuitus, excellui, potere, und mehr noch Archaismen, wie quoiquam, parvom, in Verbin-

dung mit dem Aoristperfekt, den thematischen und unthemotischen Stämmen in dem einjährigen Loteinschüler gewiß sprochwissenschaftliches Gefühl, ein reicher Ersatz dafür, daß die bisher ollmählich und mühsom gewannene Sicherheit in der Wortkunde dem Schüler sozusagen geflissentlich unmöglich gemocht ist. Und auch das mechanische Herploppern der Flexionsformen ist gründlichst verbannt: damit die Kombinatian zu ihrem Rechte gelange, wird die Bedeutung der Flexionsendungen vielfach nicht gekennzeichnet, unterbleibt eine plonmäßige Zusammenstellung der Farmen. Finsler bemerkt mit vollem Rechte, daß diese Neuheit der Einrichtung Anknüpfungspunkte bietet on ein oltes Verfahren, das man jetzt im ollgemeinen für überwunden hält. Der Lehrer nämlich, der doch bis zu einem gewissen Grade Farmensicherheit für wünschenswert erachtet, wird seine Schüler reichlich Tabellen schreiben lassen und sicher ouch Zeit finden, jede einzelne Aufzeichnung, die ja on Stelle des gedruckten Wartes tritt, sorgfältig zu korrigieren. Und eine andere Gepflagenheit alter Zeit, die, wie mon glaubte, glücklich über Bord geworfen, daß der Schriftsteller als Substrat grammotikalischer Übungen benutzt wird, kommt wieder zu ihrem Rechte: die syntoktischen Regeln, ob sie schon das Ungloubliche dem Anfänger bieten, entholten doch nicht alles Erforderliche; aber was fehlt, wird nicht aus der Grammatik, sondern bei Gelegenheit der Lektüre gelernt und geübt. Übrigens steht Haags Verheißung, daß seine syntoktischen Regeln succesfive in den Übungsstücken zum Ausdruck kammen sollen, in einem gewissen Widerspruch zu dem Eindruck, den mon von Finslers sehr genouem Auszug erhält: er löst sich jedoch in dem Falle, wenn man mit dem letzteren das Wort „succesfive" in dem Sinne von „durcheinander, plonlos und ziellos hingewarfen" faßt.

Dos Wichtigste aber an der neuen Methode sind die Übungsstücke. Die Sätze stehen zwar nicht in innerlichem Zusammenhang; „sie sind aber mit mühevoller Auswahl aus den besten Erzeugnissen der loteinischen Litterotur geschöpft, sind geeignet, in den Geist des Altertums einzuführen." Finsler findet nun in diesen Übungsstücken zwar Sätze wie asini habent longas aures, aber ouch für diese läßt er die Möglichkeit zu, daß sie das Ergebnis eines mühsamen Quellenstudiums sind. Und eine, wenngleich etwas eigenortige, Einführung in den Geist des Altertums findet er selbst in dem Verse des Tibull (II. 3, 53), welcher den einjährigen Lateiner mit den Geheimnissen des koischen, durchsichtigen Florgewandes der Dirnen bekannt macht. —

Der Professor der klassischen Philologie (denn das ist thatsächlich Prof. Haag, wie uns von ganz gloubwürdiger Seite versichert warden ist) hat mit seinem Lehrmittel ein Buch geschoffen, das — wie sich aus Finslers Mitteilungen ergiebt — über die Sorgfokt, die „bisher dem bescheidensten Schulbuch zur Pflicht gemacht wurde", weit erhoben ist. Mon staune daher nicht, wenn venditur oder vendnntur nicht nur gelegentlich einmol in den Übungsstücken ouftritt, sondern vendor als Paradigma für das Possivum gewählt ist, wenn sich Scherze finden wie cur me aflictor, wenn die Worterklärung „planta plante Pflanze" auch für den Vers Virgils Ekl. 10, 49: ah, tibi ne teneras glacies secet aspera plantas, gelten soll. Dies und ähnliches hat seine valle Berechtigung in diesem Buche: es ist, wie mon Finsler zugeben muß, zwar nicht für die Schulen geschaffen, die es mit dem Lateinlernen ernst nehmen und in blauen Dunst gehüllte Gebilde verschmähen; oder als ein Lehrmittel zu dem Zweck, um das Lotein auf den Aussterbeetat zu bringen, erscheint es wie geschaffen für die bernische Gymnasialreform, welche bekanntlich „für den altklassischen Unterricht den Anfong vam Ende bedeuten soll." —

Stadtmüller.

Lateinische Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia, im Anschluß an die Grammatik von Stegmann. Von **Ph. Kautzmann,** Dr. **K. Pfaff** und **T. Schmidt.** Erster Teil: für Sexta. Leipzig, B. G. Teubner 1891. Preis geb. 1 M. 60 Pf.

Der Titel Lese- und Übungsbuch, für Sexta vollkommen berechtigt, belehrt über Zweck und Einrichtung des Buches. Dorin sind ja wohl heutzutage die Pädagogen einig: mit einem blaßen Übungsbuche, und würde dies eine grammatische und lexikolische Grundlage in wünschenswertester Festigkeit und Ausdehnung gewähren, ist der Schule nicht gedient; und umgekehrt ist ouch eine Auswahl von Lesestücken nicht zweckentsprechend, die im übrigen so feinsinnig ols möglich angelegt wäre, aber eine methodische Formenkenntnis und Farmenübung nicht unterstützte. Von dem vorliegenden Buch läßt sich, auch bevor es in der Praxis erprobt ist, sagen, daß die Verfosser gleicherweise beiden Aufgaben mit redlichem Bemühen gerecht zu werden versuchten, daß sie dieselben auch, geleitet von der eigenen Erfahrung und mit gebührender Benutzung des Guten, das sich onderweitig findet, frei von einseitiger Auffassung lösten. Denn ein Irrtum wäre es, aus der Stellung „Lese- und Übungsbuch" zu schließen, daß die formale Schulung nur in zweiter Linie berücksichtigt, daß die Aneignung des grammatischen und lexikolischen Lernstoffes als dos weniger wichtige neben inhaltlicher Belehrung betrochtet sei. Nicht bloß für Einprägung der regelmäßigen Formenlehre und des unentbehrlichsten Vokabelschotzes ist in bester Weise Sorge getrogen, sondern auch dafür, daß ous dem lateinischen Elementarbuche zugleich die grammatischen Grundbegriffe für jeden sprochlichen Unterricht gewonnen werden. So soll durch die Übungsstücke der ersten Deklination Vertrautheit mit den Hauptformen des Prädikats, mit dem Subjektsprädikotivum,

mit dem adjektivischen und genetivischen Attribut, mit dem Objekt erzielt werden.

Auch „Einzelsätze" hielten die Verfasser für notwendig; aber es findet sich hier nie Heterogenes unvermittelt neben einander, sondern die Sätze sind meist so gewählt, daß sie, äußerlich getrennt, doch Satzgruppen mit erkennbarem Zusammenhang bilden. Dadurch, daß man sich auf die regelmäßige Formenlehre beschränkte und auch innerhalb derselben den Stoff späterer Abschnitte nicht in früheren antizipieren wollte, war der lateinischen Textgestaltung eine gewisse Fessel angelegt: trotzdem ist das Latein ein solches, daß man kaum einmal einen Ausdruck, eine Wendung als unnatürlich, gesucht oder gar unlateinisch bezeichnen darf. Was den Inhalt betrifft, so sind die Stücke zu einem guten Teil der Sage und Fabel entlehnt, enthalten Naturgeschichtliches und Geographisches, berichten über Fernes und Nahes, über Vergangenes und Jetziges, über die Pyramiden und das Niederwalddenkmal, über Alexander und Kaiser Wilhelm I.; wie es sich gehört, wechseln auch Humor und Ernst, Unterhaltung und Belehrung; zugleich ist das Band, den verschiedenartigen Unterrichtsstoff zu verknüpfen, mehrfach geboten.

Es werden nun dem einen die Vorübungen entbehrlich, dem andern nicht ausreichend erscheinen; —. mancher begrüßt wohl die Einführung von lexikalischen und syntaktischen Erscheinungen, die man in späteren Kursen zu behandeln pflegt, van Wendungen, die eine freiere Verdeutschung erfordern; andere werden in solchem ein Beiwerk finden, das man am besten unbeachtet läßt; — viele werden den direkten Anschluß des Wörterverzeichnisses an die einzelnen Lesestücke als eine Erleichterung betrachten, andere werden anstatt dieses Vokabularinms oder neben diesem ein alphabetisches Verzeichnis der Namina, eine mehr systematische Zusammenstellung der Verba für zweckmäßiger erachten. Und anderes derart läßt sich vermuten. Was in Wahrheit zu ändern, beizufügen und zu tilgen ist, wird die Praxis am besten lehren: und einen recht ausgedehnten Gebrauch sichern dem Buch seine unbestreitbaren Vorzüge; ja, ich bin überzeugt, auch wa Stegmann nicht eingeführt ist, wird es Freunde finden. Stadtmüller.

Joh. Herstenecker, die Schulpraxis bei dem grammatisch-stilistischen Unterricht im Lateinischen. Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. XXVI. 1890. S. 1—20. (Auch gesondert erschienen.)

Der bekannte bayerische Schulmann warnt in diesem für alle Lehrer des Lateinischen sehr beachtenswerten Aufsatz vor einer übertriebenen Engherzigkeit bei der Abgrenzung des gut lateinischen Sprachgebrauchs in der Schulpraxis, sowie vor der Verkehrtheit, vereinzelt bei Schriftstellern vorkommende Wendungen zu Regeln zu erheben und sie von Schülern zu verlangen. Für eine ganze Reihe von Regeln, wie sie in Schulgrammatiken, Schulstilistiken und Übungsbüchern vorkommen, wird an der Hand von Beispielen aus den Schulschriftstellern und der modernen Forschungen gezeigt, daß sie entweder geradezu falsch oder doch zu streng gefaßt sind. In der Schule sollen für den lateinischen Sprachgebrauch nicht beengende Beschränkungen festgehalten werden, welche mit den Schulschriftstellern selbst im Widerspruche stehen. Namentlich soll auch Livianische Sprache und Syntax in unseren Schulen zu höheren Ehren kommen als bisher. Wir pflichten den Ausführungen des Verf. bei und möchten sie den Kollegen aufs Nachdrücklichste empfehlen. P. Egenolff.

Friedrich Aly, Cicero, sein Leben und seine Schriften. Berlin, Gärtner. 1891. VI. und 194 S. 8. Preis brosch. 3 M. 60.

Ciceros Leben einem weiteren Kreise von Freunden des klassischen Altertums sine ira et studio zu erzählen, erscheint heute, wa der Kampf gegen die humanistischen Studien mit ungewohnter Heftigkeit entbrannt ist, aber auch mit unglaublicher Oberflächlichkeit geführt wird, als ein durchaus zeitgemäßes Unternehmen. Denn gestützt auf das Bild, das Drumann und Mommsen von dem größten Redner Roms entworfen haben, hat historische Unkenntnis oder Voreingenommenheit im Allgemeinen und die Wut der sogenannten Gymnasialreformer im Besonderen sich an keinem Schriftsteller des Altertums mehr versündigt als an Cicero. Daher begrüßen wir den Versuch Alys, eine vorurteilslose Würdigung des vielgeschmähten Mannes zu geben, gerade jetzt mit besonderer Freude. Denn dieser Versuch ist ihm im Ganzen wohlgelungen. Ref. wenigstens gesteht, dies Lebensbild mit großem Interesse gelesen zu haben. Heimat und Familie, Lehr- und Wanderjahre, häusliches und öffentliches Leben, wissenschaftliche und politische Thätigkeit des merkwürdigen Mannes werden in frischer und warmer, dabei durchaus gründlicher Darstellung vorgeführt; die Grenzen des Könnens Ciceras, das ja allerdings öfters hinter seinem Wollen zurückblieb, werden richtig hervorgehoben; seine Charakterschwächen neben seinen unleugbaren großen Vorzügen werden nirgends verschwiegen: kurz, Licht und Schatten sind unseres Erachtens in diesem Bilde richtig verteilt. Es erwarte also niemand ein Lob des Staatsmannes Cicera in unserem Buche zu finden; die maßlose Eitelkeit und Hartnäckigkeit, mit der Cicera sich einbildete, nicht bloß als Redner und Schriftsteller, sondern auch als Potitiker Großes leisten zu können, sowie seine thränenreiche Verzagtheit und Unentschlossenheit im Unglück sind fast zu grell beleuchtet, aber die sittliche Reinheit seines Charakters in einer Zeit allgemeiner Verkommenheit, seine von den besten Absichten beseelte, innige, echt römische Vaterlandsliebe, finden mit Recht des Verfassers wärmste Anerkennung; wir stimmen ihm auch bei, wenn er betant, daß die Reden, die rhetorischen und philosophischen Schriften sowie die Briefe Ciceros für alle Zeiten nicht blaß als der voll-

kommenste Ausdruck des lateinischen Idioms mustergültig dastehen, sondeen auch zum größten Teil als unversiegbare Quelle der Bildung unserer Jugend und historischen Wissens ihren dauernden Wert behalten werden. Sehr willkommen ist die knappe, aber gründliche Inhaltsangabe der Hauptweeke Cieeros. Was die Thätigkeit Cieeros als Advokat betrifft, so war sie auch uach unserer Ansicht nicht besser und nicht schlechter als die der meisten seiner Standesgenossen altee und neuer Zeit.

Dies dee Inhalt und die Tendenz des Alyschen Buches, dem wir von Herzen die weiteste Verbreitung wünschen. Möge auch der besondere Wunsch des Verfassers, daß sein Buch dazu beitrage, die zentrale Stellung der lateinischen Studien im Leheplan des Gymnasiums zu stützen, in Erfüllung gehen! Denn wir sind mit ihm einig in der Überzeugung, daß das Latein das Rückgrat unserer Gymnasien und Cicero der Mittelpunkt der lateinischen Lektüre bleiben muß. P. Egenolff.

Satiren und Episteln des Horaz. Mit Anmerkungen von Lucian Müller. I. Teil: Satiren. Peag, Wien, Leipzig. F. Tempsky und G. Freytag. 1891. XXXII. und 277 S gr. 8. Preis 8 M.

Vaeliegende Ausgabe der Satiren des Horaz ist vorzugsweise für Philalogen, sowohl für Leheer an Gymnasien und Universitäten als auch für Studierende der Philalogie bestimmt. Daneben sollen aber auch Gymnasiasten der obeersten Klasse und „die glücklicherweise noch immer ziemlich große Zahl derer, die nach Beendigung des Schulkuefses ihrem Horaz treu bleiben," bei Benutzung dieses Kommentars ihre Rechnung finden. Ob bei den Lesern der zuletzt genannten Kategarie sich des Herausgebers Hoffnung verwirklicht, bezweifeln wir; dagegen glauben wir, daß die Lehrer der Gymnasien und die Jünger der Philologie diese Bearbeitung der Satiren mit großem Nutzen gebrauchen können. Und so begrüßen wir den Entschluß Müllers, zu seiner ersten Neigung zurückzukehren, freudigst. Denn er hat für die Kritik und Erklärung der römischen Dichter, besonders des Horaz, in Ausgaben und besanderen Schriften schon soviel geleistet, daß wir jede neue Publikation mit geaßen Erwartungen zur Hand nehmen dürfen. Die hier zur Anzeige vorliegende Ausgabe rechtfertigt denn auch diese Hoffnung vollkommen. Müller hat hier in sehr gründlicher Weise die Resultate der Farschung seiner Vorgänger — deren er in der Barrede mit Aneekennung gedeukt — mit seinen eigenen Leistungen vereinigt.

Zunächst wird in der „Einleitung" die Geschichte der römischen Satire in kürzester Form gebaten, wabei namentlich das Verhältnis des Haraz zu seinem Voegänger Lucilius klar gestellt wird. Sodann giebt der Herausgeber ein knappes Verzeichnis der wichtigsten metrischen Eigenheiten van Satiren und Episteln.

Der Kommentar selbst ist so eingerichtet, daß nach einee chronologischen Übersicht der Satiren des ersten und zweiten Buchs jeder Satire eine besondere Einleitung vorausgeht, auf die dann der Text mit Erkläeung folgt. Iu der Kritik ist Müller seinen früher befolgten Grundsätzen im Ganzen teeu geblieben. Seine Ansichten über Lesarten sind in dem Kommentar dargelegt; vielleicht wäre es richtiger gewesen, diese Anmerkungen von den übrigen zu trennen. Neben der Erklärung der Realien ist namentlich die litterarhistorische Seite betont, d. h. das Verhältnis unseres Dichters zu den früheren Dichtern derselben Gattung. Seine langjährigen Studien auf dem Gebiete der altrömischen Poesie befähigten den Herausgeber, gerade hieriu über die früheren Eeklärer, auch über Kießling hinauszugehen und eigene Ergebnisse zu bieten. Die Anmeekungeu zeichnen sich durch Kürze, Klarheit und Gesundlichkeit aus. Es fehlt nicht an Stellen, wa die Keitik und Erklärung zum Widees pruch herausfardert. Da aber der hier gebotene Raum auf einzelnes einzugehen verbietet, so mögen nur noch zwei Kleinigkeiten genereller Art erwähnt werden. Warum steht nicht über jedee Seite die Nummer und die Anzahl der Verse der auf ihr erklärten Satire? Die Lemmata im Kommentar wüeden deutlicher durch Klammern als durch Semikola von der nachfolgenden Eekläeung getrennt weeden. Vielleicht entschließt sich der Herausgeber bei den Episteln zu einer Andeeung in den bezeichneten Punkten. Daß diese Ausgabe jener recht bald nachfolge, ist unser und gewiß aller Horazfreunde lebhafter Wunich. P. Egenolff.

O. Ulbrich, Schulgrammatik der franz. Sprache für höhere Leheanstalten. 3. Aufl. Berlin, R. Gaertner (H. Heyfelder). 1891. IV. u. 220 S. Preis 2 M.

Die Ulbrichsche Geammatik ist ein gründliches Werk, das von den ausgebreiteten fachwissenschaftlichen Kenntnissen und der sprachlichen Beabachtungsgabe seines Verfassers Zeugnis ablegt. Die Anordnung des Staffes ist fast durchweg — auch äußerlich — übersichtlich und klar, obwahl das Buch manches bringt, was in ähnlichen Arbeiten nicht aber nicht so ausführlich behandelt ist. So enthält es kurze Bemerkungen über die Wortbindung, über die Silbentrennung in der Ausspeache und in der Schrift, über den Versbau, sowie einen größeeen brauchbaren Abschnitt mit den wichtigsten stilistischen Regeln. Wünschenswert wäre aber eine Änderung in der Anlage des ersten Teils, der van der „Schrift und Aussprache" handelt. Warum immer in der althergebrachten Weise die Fälle anführen, wo das *t* auszusprechen und wo es nicht auszuspeechen ist, wa das *x* den Laut *ks* und wa es den Laut *gs* bezeichnet? Da bei dem Feanzösischen der Laut mindestens ebenso wichtig ist als die Schrift, erscheint es zweckmäßiger, von den Lauten auszugehen und dem Schüler anzugeben, wie sie von den Fean-

Digitized by Google

zosen geschrieben werden. Unnötig ist auch, daß man in einer Schulgrammatik Wörter wie *chaouch, Vichnou, Cham* überhaupt berücksichtigt. Wollte der Verfasser diese Einzelheiten, die er doch kaum zum Auswendiglernen bestimmt hat, nicht ganz ausschließen, so hätte er sie besser anhangsweise auf 1—2 Seiten alphabetisch mit Angabe der Aussprache zusammengestellt. Auf der andern Seite hätte gerade in diesem ersten Teil durch einen Wink auf manches aufmerksam gemacht werden können, was auch für den nicht überall fachmännisch gebildeten Lehrer des Französischen wichtig wäre, wie auf den Unterschied der französischen stimmlosen Verschlußlaute oder des stimmhaften labialen Reibelautes von den entsprechenden deutschen Lauten. Dadurch würde das Buch entschieden noch besser werden, als es jetzt schon ist.

O. Ulbrich, Elementarbuch der franz. Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin, R. Gaertner (H. Heyfelder). 1891. VIII. u. 209 S. Preis 1 M. 60 Pf.

In seinem Übungsbuche hat Ulbrich eine Reihe Lesestücke zusammengestellt, an denen der Anfänger die wichtigsten Regeln der französischen Grammatik lernen soll. Sein Plan, den französischen Unterricht auf diese Weise lebendiger, angenehmer und erfolgreicher zu machen, ist nur zu billigen, zumal da der Weg, den er vorschlägt, zum Ziele führen kann. Es scheint aber, als hätte man diesen Weg noch etwas vereinfachen können. Die Stücke, die der Verfasser bietet, schreiten nicht gleichmäßig vom Leichten zum Schwereren vor. Gleich das erste, das auch inhaltlich nicht das anziehendste ist, bringt zu viel auf einmal: es kommen außer anderem schon das Relativum, ein eingeschobener Satz mit Inversion, ein Dativ des unbetonten persönlichen Fürworts und ein Beispiel eines Teilungsartikels vor. Hätte da der Verfasser nicht besser selbst eine Erzählung zurecht gemacht, die nur die Formen des Artikels und die regelmäßige Wortstellung vorführte? Zu früh kommen auch die Partizipialverbindungen und die Negationen zur Verwendung, die letzteren überdies in einem für diesen Zweck nicht genügenden Gedichtchen; die Zahlwörter dagegen werden in No. 25 u. 26 *nach* dem Teilungsartikel, nach den persönlichen, besitzanzeigenden, determinativen, demonstrativen, relativen, fragenden und unbestimmten Fürwörtern und nach dem Gebrauche der Partizipien vorgeführt. Ist das die richtige Ordnung?

Mémoires et souvenirs du comte de Lavalette, *tome I, chapitre 10 — 22.* Herausgegeben und erklärt von Dr. **Jos. Victor Sarrazin.** Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur neusprachlichen Lektüre im höheren Unterricht VII. Max Riemeyer, Halle 1891. XIII u. 114 S. 8. geb. M. 1,50.

Von den Denkwürdigkeiten des Grafen von Lavalette, der als Anhänger und früherer hoher Beamter Napoleons I. bei Ludwigs XVIII. endgiltiger Rückkehr zum Tode verurteilt, aber noch in letzter Stunde durch die List seiner Gattin aus dem Gefängnis befreit wurde, und der dann längere Zeit in Bayern lebte, hat Sarrazin die Abschnitte bearbeitet, die besonders Napoleons Kriege in Italien und seinen Zug nach Ägypten schildern. Die hier in einen Anhang verwiesenen Anmerkungen sind, wohl weil ihr Verfasser sich an einen etwas jüngeren Schülerkreis wendet, ein wenig ausführlicher als Perles Anmerkungen zu Ferrières und geben auch hie und da eine kurze deutsche Übersetzung; sie halten sich aber immer innerhalb der in solchen Fällen überhaupt gebotenen und hier noch durch den Plan des ganzen Unternehmens vorgezeichneten Grenzen. Sütterlin.

A Universal English-German and German-English Dictionary by Dr. Felix Flügel. Fourth, entirely remodelled, edition of Dr. J. G. Flügel's Complete Dictionary etc.

Mit dem nun fast vollständig vorliegenden Werke hat die englische Lexikographie in Deutschland entschieden einen bedeutsamen Schritt vorwärts gethan. Keines der bisher erschienenen englisch-deutschen Wörterbücher kann sich auch nur entfernt an Reichhaltigkeit, Genauigkeit und Originalität mit dem Flügel'schen messen. Dabei sind Ausstattung und Druck vorzüglich und der Preis ein erstaunlich billiger. Die Grenzen des so dehnbaren Begriffes „Wortschatz" sind möglichst weit gezogen: Schrift- und Umgangssprache der Gebildeten bis hinauf zu Shakespeare und Chaucer, Slang, Cant, die Amerikanismen, das Schottische und die wichtigsten englischen Dialekte finden wir berücksichtigt. Fast alles beruht auf eigenen Sammlungen Flügels, nur diejenigen englischen Lexikographen sind von ihm benutzt worden, welche selbst aus den eigentlichen Quellen der englischen Sprache geschöpft haben.

Die Ausstellungen, welche im folgenden gemacht werden sollen, möchte Ref. gleich von vornherein als derart bezeichnen, daß sie dem Werte der Flügel'schen Arbeit in keiner Weise Abbruch thun, vielmehr nur dem Interesse für dieselbe entsprungen sind.

Von *fehlenden Wörtern* hat sich Ref. bisher nur wenige angemerkt, so homerule im englisch-deutschen Teil, dasselbe unter „Autonomie" im deutsch-englischen; cupman (Bulwer) im englischen, „Bilderrätsel" im deutschen Teil. Wenn das deutsche ganz dialektische „alls" = „oft, immer, gewöhnlich" aufgenommen wird, so dürfte man mit noch größerem Rechte die Aufnahme des allgemein verbreiteten „mal" für „einmal" erwarten. Eigennamen könnten etwas zahlreicher vertreten sein.

Die deutsche *Orthographie*, welche Flügel zur Anwendung bringt, ist leider die altübliche. Keiner der beiden Teile des Wörterbuchs giebt Auskunft über Groß- bezw. Kleinschreibung der Titelwörter. Sehr zu loben sind andererseits

die zahlreichen litterarischen Nachweise über die Schreibung van einzelnen englischen Wörtern, z. B. Shakespeare.

Dem Genus der englischen Wörter hätte eine gleichmäßigere Behandlung zuteil werden müssen. Anstatt dasselbe bei jedem einzelnen Wort, welches im Geschlecht van der aus der Grammatik geläufigen Regel abweicht, zu vermerken, thut dies der Verf. nur gelegentlich, so bei ship, sun, dagegen bringt er einen längeren Exkurs über das englische Genus an einer Stelle, wo ihn niemand erwartet, — unter she. Daß z. B. dog 3 Geschlechter haben kann, wird nicht erwähnt. His wird blaß als männliches Possessivpranamen bezeichnet; man vgl. dagegen den Artikel über its.

Die angegebene Aussprache ist meist die richtige, die Aussprachebezeichnung eine ziemlich einfache, wenn sie auch nicht so wissenschaftlich ist, als es bei dem jetzigen Stand der phanetischen Wissenschaft erwartet werden könnte. Flügel's Aussprache weicht übrigens in einzelnen Punkten beträchtlich van der in neueren englischen Werken angegebenen ab. Die „Hinneigung" des o in on zu ö gilt waht nur für die Präpasitian. Ebenso hat nicht das Ada. off, sandern nur of ein o mit Neigung zu ö. — Den Unterschied van the var Vakalen und var Kansananten erwähnt Flügel nicht. — Das o in den veralteten Farmen onbolde, onwilty = unbold, unwilling ist gewiß wie das u der jetzigen Orthagraphie zu sprechen, nicht wie ö. — Vartreffliche Exturse über die Aussprache einzelner schwieriger Wörter sind zahlreich zu finden, vergleiche one, shire. — In dem Abschnitt über Aussprache S. XXIX 4, b wird behauptet, daß das i in gelehrten Wörtern wie glacial, tertian in der sargfältigeren Aussprache engerer Kreise gehört werde. Ref. möchte sich nur gegen den Ausdruck „sargfältig" wenden, der hinfällig wird, wenn man bedenkt, daß das i van eben diesen Kreisen ja indirekt schan zum Ausdruck gebracht wird, indem sie tersh — sagen, anstatt ters —, denn dieses sh ist doch nur eine Verschmelzung van s mit devakalisiertem j. Korrekt ist also z. B. van nation nur die Aussprache näshon. Sollte man später einmal näshion sagen, so wäre dies ein phanetischer Pleanasmus. — Die Bezeichnung der Aussprache der zweiten Kampasitiansteile im engl.-deutschen Teil ist ahne ersichtlichen Grund unterlassen. — Bei den englischen Abkürzungen ist nicht angegeben, ab auch nur die Anfangsbuchstaben gesprochen werden, wie dies z. B. allgemein bei B. A. der Fall ist.

Die Etymalagien der englischen Wörter wären waht besser vallständig oder gar nicht gegeben warden. Letzteres schiene fast mehr am Platze, da Flügel in dieser Beziehung auf einem etwas veralteten Standpunkt steht. Man lese z. B. den Artikel odd nach.

Die Anardnung der Bedeutungen folgt der historischen Entwicklung des einzelnen Wortes. Doch herrscht bei größeren Artikeln eine im Interesse der praktischen Verwendbarkeit des Buches bedauernswerte Unübersichtlichkeit, die teilweise durch allzu große Breite noch vermehrt wird. Es wären doch gewiß nicht 6 englische Sätze mit deutscher Übersetzung natwendig gewesen, um die einfachste Bedeutung van about „um-herum" zu illustrieren. Der Artikel „ja" im deutschen Teil ist zwar ganz varzüglich, indem er alle Nuancen dieses so vieldeutigen Wörtchens in gutem Englisch wiedergiebt, aber auch hier könnte mehr Kürze herrschen. Es finden sich dort vier vallkammen gleichartige Beispiele in denen das deutsche „ja" jedesmal den meist ärgerlichen Hinweis auf etwas enthält, was der Angeredete selbst wissen sallte.

Druckfehlern begegnet man sehr selten. Unter porcelain ist der Accent falsch angegeben. Unter oneness l. yearning statt yarning.

Dr. Lenz.

H. Dittmar's Leitfaden der Weltgeschichte ꝛc. Neu bearbeitet van G. Dittmar. Elfte durchgesehene (Dappel-)Auflage. Heidelberg, Winter. 1891. 240 S. Preis geb. ahne Karten 2 M. 20, mit Karten 2 M. 80.

E. Keller's Lehrbuch für den erzählenden Geschichts-Unterricht an Mittelschulen. Mit drei Abbildungen. Freiburg i. B. Wagner. 1891. VIII 337 S. Preis 2. M. 80.

Zwei Schulbücher van nicht allzu verschiedenem Umfang, beide für die Hand des Schülers im Geschichtsunterricht bestimmt, und doch in mehreren Beziehungen entschiedene Gegensätze. Das Dittmarsche Buch hat sich seit vielen Jahren erprabt und einen großen Kreis van Benützern gewannen, wie die bedeutende Anzahl van Auflagen beweist. Kellers Buch ist ein neuer Kanturrent auf dem ahnehin schan kanturrentenreichen Gebiete geschichtlicher Lehrbücher.

Über den Zweck und die daraus sich ergebende Beschaffenheit des Lehrbuches im Geschichtsunterricht stehen sich zwei Ansichten gegenüber: nach der einen ist das Lehrbuch ein Auszug des Wesentlichsten im Vartrag des Lehrers, durch äußerlich kenntlich gemachte Dispasitian des Staffes, durch gelegentliche Anwendung der Fettschrift die Mühe des Einprägens erleichternd. Nach der andern ist das Lehrbuch zugleich ein anziehendes Lesebuch, ebenso unterhaltend wie der Vartrag des Lehrers selbst. Jenes mehr eine Dispasitian, wenn auch nicht so stelettartig, wie Dispasitianen meist sind, sandern ausgeführt, dieses eine zusammenhängende Erzählung. Dittmar gehört zur ersten Gattung, Keller zur zweiten.

Auch in kirchlicher Beziehung sind die beiden Verfasser Antipaden. Dittmar ist strenggläubiger Pratestant. Bezeichnend ist die erste Zeile seiner Darstellung: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde." Er spricht vam Sündenfall, Abel und Kain, Naah und seinen Söhnen. Ein ziemlich umfangreicher Abschnitt ist der Geschichte des Valkes Israel gewidmet. Keller hat zwar ein feines Verständnis für die kirchen-

politische Seite, wie er besonders in der Darstellung der Reformation zeigt. Aber das Theologische tritt bei ihm doch sehr zurück hinter das Profan- und Kulturhistorische. Bezeichnend sind die Worte der Einleitung: „Unsere konfessionellen Unterschiede war ich bemüht, ohne Vorurteil und ohne Gehässigkeit zu erläutern. Wir haben genug und übergenug des Trennenden und müssen nachgerade darüber hinwegzukommen suchen (S. V)."

Auch die Herbeiziehung des Kulturgeschichtlichen, der Kunst und der Litteratur ist gegensätzlich. Bei Dittmar sind diese Dinge meist in einen Paragraphen am Schlusse eines größeren profangeschichtlichen Abschnittes verwiesen. So z. B. S. 151: „Europäische Bildung im Reformationszeitalter," S. 188: „Deutsche Litteratur und Kunst im 18. Jahrhundert." Keller verwebt das Kullurgeschichtliche mehr in seine Darstellung und giebt auch mehr Stoff.

Ein Vorzug des Dittmarschen Buches sind sodann die in das Werk aufgenommenen sehr sauberen Kärtchen und die am Schlusse beigefügten Zeittafeln, die ich für empfehlenswert halte. Keller dagegen ist inhaltreicher und erzählt vortrefflich. Seine Darstellung schmeckt an vielen Orten nach der Quelle, um einen Lessingschen Ausdruck zu brauchen. Aus Dittmar werden die Schüler Namen und Zahlen wahrscheinlich sich leichter einprägen, aber das Kellersche Buch werden sie lieber lesen.

Für etwaige weitere Auflagen gestatte ich mir einige bescheidene und nicht allzu wichtige Vorschläge: bei Dittmar sollte die orientalische Geschichte noch mehr gekürzt werden, als dies schon seit der zehnten Auflage geschehen ist. Insbesondere aber wäre die ganze Geschichte des Volkes Israel auszuschließen; denn es giebt in ganz Deutschland keine höhere Schule, welche nicht in den Religionsstunden die biblische Geschichte ausführlich durchnähme. — Sodann ist mir noch die Einzelheit aufgefallen, daß S. 135 die Eisenacher Schule, welche Luther besuchte, eine Klosterschule genannt wird, was nicht der Fall war.

Zu Keller ist zu bemerken, daß der Zeus van Otricoli, von dem eine wohlgelungene Abbildung dem Buche beigefügt ist, keine Büste, sondern nur eine Maske ist. — Sodann ist die auf S. 195 erwähnte gefährliche Verwundung, welche sich Luther mit seinem Studentendegen beigebracht haben soll, sehr problematisch. — Wenn S. 198 behauptet wird, die Reichsacht sei über Luther ausgesprochen worden, noch ehe er van Worms abreiste, so ist das falsch. Luther war schon einige Zeit aus Worms weg, als das kaiserliche Ächtungsedikt gegen ihn erlassen wurde. Dasselbe wurde nur zurückdatiert, um ihm mehr Rechtskraft zu geben, da inzwischen auch schon mehrere Reichsfürsten Worms verlassen hatten. — Auf S. 198 wird gesagt, daß Reuchlin die Kenntnis des Hebräischen aus Frankreich nach Deutschland gebracht habe. Für Frankreich wäre vielmehr Italien zu setzen; denn in Rom hauptsächlich hat er sich seine hebräischen Sprachkenntnisse bei einem Rabbiner erworben. — Die Behauptung, daß im 16. Jahrhundert der Nieder- und Oberdeutsche nur mit Hilfe des Lateinischen sich hätten verständigen können (S. 198), ist eine Übertreibung. — Auf S. 199 durfte nicht gesagt werden, daß schon vor dem großen Bauernkrieg sich die oberdeutsche Bauernschaft erhaben habe. Denn nur kleine, lokal eng begrenzte Aufstände waren vorgekommen.

Doch genug der Ausstellungen. Da es in dem Geschichtsunterricht keine allein seligmachende Methode gibt, so werden die beiden Bücher in unseren Schulen eine Zukunft haben. Je nach seiner Individualität und wissenschaftlichen Überzeugung wird der Geschichtslehrer dieses oder jenes Buch varziehen. K. H.

Möbius, Hauptsätze der Astronomie, 7. Aufl., bearb. v. Prof. **Kranz**. Sammlung Göschen, Preis geb. 80 Pf.

Beschränken wir uns auf die Beurteilung in didaktischer Hinsicht, so ist hervarzuheben, daß die Hauptsätze in genauer und treffender Weise zum Ausdruck kommen und daß die Erklärungen sachlich, einfach und klar gegeben sind. Nach der scheinbaren Bewegung der Fixsterne wird die Axendrehung der Erde, nach der scheinbaren Bewegung der Sonne die jährliche Bewegung der Erde behandelt; dann folgen erst Mond und Planeten. Besser wäre es wohl, im Unterricht alle scheinbaren Bewegungen vorausgehen zu lassen, also auch die der Planeten vor die Erklärung durch die Erdbewegung zu setzen; denn nur auf diese Weise können alle Gründe, welche auf die Annahme der Erdbewegung hinleiten, sofart ihre Stelle finden, während ohne jene Vorkenntnisse die wenigen Wahrscheinlichkeitsgründe von geringem Gewicht sind, wenn auch in der Folge die speziellen Beweise keinen Zweifel mehr übrig lassen. Auch entspricht letztere Anardnung dem geschichtlichen Gang der Wissenschaft, und die Verfolgung dieses Weges führt nach dem bekannten organischen Entwickelungsgesetz am natürlichsten zur lebendigen Aneignung der Wahrheit.

Folgende kleinere Ausstellungen können dem Werte des Büchleins keinen Abbruch thun. Fig. 2 und 7 entsprechen nicht den Sternkarten, da diese stets so entworfen sind, daß die Karte über dem Beobachter orientiert werden muß. S. 12 vermisse ich eine Angabe über die Bestimmung der Ortszeit, S. 22 die Thatsache, daß auch die Windrichtungen die Axendrehung der Erde lehren, S. 35 die Ableitung des Verhältnisses zwischen Sterntag und mittlerem Sonnentag, S. 41 die Bemerkung, daß die Entdeckung Römers auch einen Beweis für die Fortbewegung der Erde giebt. S. 54 wird zwar gesagt, daß der Mond im Lateinischen lügt, nicht aber, daß er im deutschen „Ab" und „Zu" die Wahrheit sagt. He.

G. Müller, Übungsstoff für das geometrische Zeichnen. 9. Aufl. Eßlingen, Selbstverlag des Verfassers. 1890. geb. 1 M. 40.

Soll das geometrische Zeichnen mit Rücksicht auf das gewerbliche betrieben werden, so bietet den reichhaltigsten Stoff noch immer die von Oberstudienrat v. Fischer in Stuttgart veröffentlichte Mustersammlung für das Linearzeichnen. In ähnlicher Weise wie diese größere Sammlung, jedoch in weit beschränkterem Umfange behandelt das Büchlein von Prof. Müller das aus Geraden und Kreisen zusammengesetzte Ornament, indem es zunächst die Anleitung zur Zeichnung und im Anhang die mathematische Begründung giebt. Auf 21 Täfelchen, deren Zeichenraum bloß 7 auf 10 cm beträgt, sind die Zeichnungen sehr sauber ausgeführt. Das handliche Büchlein kann ebensowohl dem Lehrer als Leitfaden dienen, als dem Schüler dazu, selbständig die Zeichnungen in größerem Maße auszuführen.

Von demselben Verfasser ist eine „zeichnende Geometrie" erschienen, welche dazu dienen soll, „die geometrische Erkenntnis auf dem Wege des Konstruierens zu erzielen". Ein einziger Paragraph enthält die Lehrsätze; den Konstruktionen sind Beweise mit Zitaten der Lehrsätze beigegeben. Ein Anhang giebt die Konstruktionen der Kegelschnitte und Cykloiden, erstere nach den Eigenschaften der Kurven in Bezug auf die Brennpunkte, sowie nach projektivischen Eigenschaften. Das letztere Heft kostet geb. 1 M. 80.

He.

Aus der **Educational Review.**

Giebt es eine Wissenschaft der Pädagogik?

Diese Frage erörtert **Josiah Royce** (Professor an Harvard University, Cambridge. Mass.) im vor. Jan.- und Februarheft. Er knüpft dabei an einen Vortrag an, welchen Dilthey im Juli 1888 vor der Akademie der Wissenschaften zu Berlin gehalten hat. Dilthey hatte gesagt: in der Staatswissenschaft und Nationalökonomie, wie auf allen verwandten Gebieten sei die systematische Schule längst durch die historische ersetzt; nur die Pädagogik stehe immer noch mit einem Fuße im 18. Jahrhundert. Noch immer stimmten alle bedeutenderen pädagogischen Systeme, die von Herbart, Schleiermacher, Spencer, Bain, Beneke, Waitz, in dem Bestreben überein, das Ziel der Erziehung, den Wert der verschiedenen Unterrichtszweige und die Unterrichtsmethoden in allgemeingültiger Weise zu definieren, so daß sie auch für ganz verschiedene Zeiten und Völker Geltung haben. Und doch könne die menschliche Natur niemals durch irgend eine abstrakte, allgemeine Formel erschöpfend beschrieben werden. Die menschliche Natur sei als ein Produkt der Entwicklung von Nation zu Nation, von Jahrhundert zu Jahrhundert eine andere. Sie sei auch bei verschiedenen Individuen desselben Volkes und derselben Zeit verschieden. Nicht einmal der ethische Zweck des Lebens könne in abstrakter Allgemeinheit formuliert werden. Kein Moralsystem habe bisher allgemeine Anerkennung erringen können. Also weder das Material, das er zu bearbeiten habe, — nämlich die menschliche Natur — noch das Ziel, nach dem er zu streben habe, — nämlich die höchste moralische Vollendung seines Zöglings — könne dem Lehrer in abstrakter Allgemeinheit definiert werden. Eine wissenschaftliche Pädagogik in diesem Sinne sei somit unmöglich.

Aber bleibt denn gar kein Feld für eine pädagogische Wissenschaft übrig? — Jawohl, hatte Dilthey geantwortet, falls dieselbe den Zweck des Lebens und die Grundsätze der Erziehung nicht aus einem metaphysischen Prinzip in allgemeingültiger Weise abzuleiten sich bemühe, sondern sie einfach in dem menschlichen Seelenleben finde und sich deshalb das psychologische Studium der menschlichen Entwicklung in ihren typischen Formen zur Aufgabe mache.

Die menschliche Natur sei bei all ihrer Mannigfaltigkeit stets ein Komplex von Gefühlen und Trieben, die von Anfang an einen teleologischen Charakter besäßen, d. h. die Erhaltung des Individuums zum Ziel hätten. Diese Gefühle und Triebe seien aber zunächst noch ein Chaos, und erst im Laufe der Entwicklung bildeten sie sich durch beständige gegenseitige Anpassung und Ausgleichung zu jener Vollkommenheit eines zweckmäßigen Ineinandergreifens aus, welche das Kennzeichen des erwachsenen, sittlich reifen Menschen sei. Diese Vervollkommnung nach Kräften zu fördern, das sei die Pflicht des Lehrers, und die Aufgabe der Wissenschaft der Pädagogik müsse es demnach sein, nachzuweisen, durch welche Mittel und Methoden die Vollkommenheit psychischen Zusammenhanges am leichtesten herbeigeführt werde.

Diesen Ausführungen Dilthey's schließt Royce sich im wesentlichen an; aber er greift noch weiter aus als jener. Während Dilthey nur gefragt hatte, ob eine allgemeingültige Wissenschaft der Pädagogik möglich sei, stellt Royce die noch umfassendere Frage: Ist überhaupt eine pädagogische Wissenschaft möglich, oder ist die Pädagogik ausschließlich eine Kunst? — Er kommt zu dem Schlusse, daß die Pädagogik zwar in erster Linie eine Kunst sei, genau so wie z. B. die Irrenheilkunst und die Heilkunst überhaupt, daß aber daneben eine Wissenschaft der Pädagogik in dem Dilthey'schen Sinne nicht nur möglich, sondern sogar notwendig sei, wenn man sich vor gefährlichen Irrwegen hüten wolle.

Eine pädagogische Wissenschaft allein ohne praktische Übung wäre allerdings „ein guter Stab und eine schlechte Krücke"; aber wenn man sich ganz ohne theoretische Vorkenntnisse über die Entwicklung des menschlichen Geistes an die Erziehung macht, so läuft man Gefahr, in ein planloses Experimentieren zu verfallen. Man soll in seiner praktischen Wirksamkeit nicht nach Belegen für theoretische Spekulationen su-

chen, sondern die Wissenschaft der Pädagogik gewissermaßen nur als Rüstkammer für die wirkliche Erziehung betrachten. Als solche ist sie aber auch ein Hilfsmittel von ganz unschätzbarem Werte, welches jedem Pädagogen bekannt sein sollte. Daß er manchmal gänzlich von demselben abstrahieren muß, ist ja sicher; aber etwas anderes ist es, eine Wissenschaft im geeigneten Augenblicke zu vergessen, etwas anderes, sie überhaupt nicht zu besitzen.

Eine Ausbildung des Lehrers in praktischer wie in theoretischer Beziehung ist deswegen unerläßlich. Für die theoretische Ausbildung stellt Royce zwei Forderungen. Einmal soll der Erzieher ein Mann von vernünftigen ethischen Idealen sein, damit er sich stets klar bewußt ist, wozu er seine Schüler erziehen soll; und zweitens soll er sich tüchtige psychologische Schulung verschaffen, damit er stets weiß, wie er seinen Zögling am besten erziehen kann.

Bei ersterem Punkte fragt es sich: welches ist denn das wahre ethische Ideal? Läßt sich dasselbe überhaupt wissenschaftlich definieren? Dilthey hatte diese Frage verneint, und in Bezug auf die Pädagogik hatte Royce die Möglichkeit eines bestimmten Ideals ebenfalls geleugnet. In der Ethik aber hält er nichtsdestoweniger an der Möglichkeit eines universellen Prinzipes fest, ohne dasselbe allerdings näher zu bestimmen. Er gesteht zugleich die praktischen Schwierigkeiten einer wissenschaftlichen ethischen Ausbildung ein und hofft, daß vor Allen die Vertreter der Kirche, welche in Amerika schon so viel für die Hebung der Sittlichkeit gethan hätten, die Anregung zu tieferem Nachdenken über ethische Fragen geben möchten.

Bei dem zweiten Punkte, der psychologischen Schulung, liegen solche praktischen Schwierigkeiten nicht vor. Hilfsmittel und Anleitung giebt es hier in Menge. Doch handelt es sich für den Lehrer nicht um die Aneignung systematischer psychologischer Kenntnisse, sondern vielmehr um die Erwerbung des echten psychologischen Geistes, um die liebreiche Versenkung in das geistige Leben des Kindes. Der Lehrer soll psychologische Werke nicht studieren, um daraus eine systematische Theorie zu gewinnen, sondern weil sie ihm das Verständnis der psychologischen Vorgänge in der Kinderseele erleichtern. Und derjenige Erzieher, der in jedem Augenblicke sofort den jeweiligen Zustand der letzteren begreift, der hat den wahren psychologischen Blick gewonnen. Dr. Hoops

---

Beim Abschluß des Heftes gelangten in meine Hände der **neue sächsische Stundenplan** für die humanistischen Gymnasien und die **jüngsten preußischen Verordnungen** „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen“ und „Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgang der neunstufigen höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen“ (beides im Verlag von W. Hertz, zu 75 und 60 Pf.), sowie die von dem Kgl. preußischen Kultusministerium für den Landtag bestimmte „Denkschrift, betr. die geschichtliche Entwicklung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen, sowie Gesichtspunkte für die vorgenommenen Änderungen,“ wo mit Verweisung auf die veröffentlichten Verordnungen nach einem geschichtlichen Rückblick kurz gesprochen wird 1) über die weitere Ausbreitung und Förderung der lateinlosen höheren Schulen; 2) über Versuche mit einem lateinlosen Unterbau für alle Arten höherer Schulen; 3) über den ersten Abschluß der Vorbildung nach dem sechsten Jahrgang aller höheren Schulen; 4) über Verminderung der Schul- und Hausarbeit und entsprechende Verstärkung der körperlichen Übungen; 5) über Minderung des Gedächtnisstoffes; 6) über Änderung der Lehraufgaben der Gymnasien, bezw. der Realgymnasien in dem Deutschen, Lateinischen, Griechischen, Zeichnen und Aufnahme des Englischen an ersteren; 7) über Änderung des Lehrziels und des Lehrverfahrens in den neueren Sprachen; 8) über Änderung der Lehraufgaben in der Geschichte; 9) über Minderung der Hausarbeit; 10) über die Forderung der erziehlichen Aufgabe der höheren Schulen; 11) über die Entlastung der Reifeprüfung von Gedächtnisstoff und Vereinfachung der Prüfung; 12) über die Abschlußprüfung nach dem sechsten Jahrgange.

Aus dieser Denkschrift soll das Wichtigste in dem I. Heft des nächsten Jahrgangs abgedruckt, Einiges von den Verordnungen besprochen und auch das Wesentliche aus den Bemerkungen und Anweisungen mitgeteilt werden, welche dem neuen sächsischen Stundenplan von dem Kgl. Ministerium des Kultus und Unterrichts beigegeben sind.

Sofort aber hielt ich für gut die beiden von Ostern 1892 an geltenden Pläne zusammenzustellen. Sie finden sich auf der folgenden Seite. G. U.

Lehrplan der preußischen Gymnasien vom Dez. 1891.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen	Abweichungen von der Gesamtsumme im früheren Lehrplan.
Religion . .	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
Deutsch . . .	4 (3)	3 (2)	3 (2)	2	2	3 (2)	3 (2)	3	3	26	+ 5
Latein . . .	8 (9)	8 (9)	7 (9)	7 (9)	7 (9)	7 (8)	6 (8)	6 (8)	6 (8)	62	— 15
Griechisch . .				6 (7)	6 (7)	6 (7)	6 (7)	6	6	36	— 4
Französisch . .		(4)	4 (5)	3 (2)	3 (2)	3 (2)	2	2	2	19	— 2
Geschichte u. Erdkunde . . .	2 (3)	2 (3)	2 2	2 1	2 1	2 1	3	3	3	26	— 2
Rechn. u. Mathem.	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	
Naturbeschreibg.	2	2	2	2	(2)					8	— 2
Physik, Elem. der Chem. u. Minerat.					2 (0)	2	2	2	2	10	+ 2
Schreiben . .	2	2								4	
Zeichnen . .	(2)	2	2	2	2					8	+ 2
Zusammen	25 (28)	25 (30)	28 (30)	30	30	30	28 (30)	28 (30)	28 (30)	252	— 16

Die kleinen eingeklammerten Ziffern bezeichnen das bisher Geltende.

Die 1 Stunde Geschichte in VI und V, die im früheren Plan mit der Geographie vereinigt erschien, ist jetzt mit dem deutschen Unterricht unter der Bezeichnung „Geschichtserzählungen" verbunden worden. Allgemein verbindlich sind außer den obigen Stunden je 3 St. Turnen von VI bis O. I und je 2 St. Singen in VI und V; die für das Singen beanlagten Schüler sind dann weiterhin auch zur Teilnahme am Chorgesang verpflichtet. Wahlfreie Fächer: Zeichnen 2 St. von U. II bis O. I, Englisch und Hebräisch 2 St. von O. II bis O. I.

Lehrplan der Gymnasien des Kgr. Sachsen vom 6. Dez. 1891.

Religion . . .	3	3	2 (3)	2	2	2	2	2	2	20	— 1
Deutsch . . .	4 (3)	3	3	2	2	2	3 (2)	3	3	25	+ 2
Latein . . .	9	9	8 (9)	8 (9)	8 (9)	8 (9)	7 (8)	7—8 (8)	7—8 (8)	71—73	—5 bis 7
Griechisch . .				7	7	7	7	6—7	6—7	40—42	
Französisch . .		(3)	5	3 (2)	2	2	2	2	2	18	— 2
Geschichte . .	2	2	2	2	2	2	3	3	3	29	— 2
Geagraphie . .	1 (2)	2	2	2 (bis) (1)	2	(1)					
Mathematik .	3	4 (3)	3 (4)	3 (4)	4	4	4	4	4	33	— 1
Naturkunde . .	2	2	2	2 (bis) (2)	(1)					7	— 2
Physik . . .						2 (1)	2	2	2	8	+ 1
Schreiben . .	2	1								3	
Zeichnen . . .	(2)	2	2 (0)							4	
Zusammen	26 (28)	28 (30)	29 (31)	29 (31)	29 (31)	29 (30)	30	29—31 (30—31)	29—31 (30—31)	258—262	—10 bis 12

Allgemein verbindlich sind außerdem 2 St. Turnen von VI bis O. I, 2 St. Singen in VI und V, 1—2 St. Chorgesang in IV bis O. I. Wahlfreie Fächer: 1—2 St. Zeichnen für U. III bis O. I., Stenographie 1—2 St. in O. III und 1 St. in U. II, Englisch und Hebräisch je 2 St. in O. II und U. I und 1—2 St. in O. I.

Abgeschlossen Anfang Januar 1892.

Das humaniſtiſche Gymnaſium.

Organ des Gymnaſialvereins.

Dritter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Univerſitätsbuchhandlung.
1892.

Inhaltsverzeichnis.

Verhandlungen der zweiten Generalverſammlung des Gymnaſialvereins . 93
Darin: Vortrag von D. Dr. W. Schrader über den altſprachlichen Unterricht der oberen Gymnaſialklaſſen nach dem neuen preußiſchen Lehrplan . . 97
Vortrag von Prof. Kropalſcheck über die Beſoldungsfrage . . 104
Die neuen Lehrpläne der Gymnaſien in Preußen, Bayern, Sachſen, Württemberg 1
Die jüngſten Verhandlungen über die Einheitsſchule im preußiſchen Abgeordnetenhauſe und die Frankfurter Lehrpläne, von G. Uhlig 58
Aus den Verhandlungen des preußiſchen, bayeriſchen und badiſchen Abgeordnetenhauſes über die in der Geſtaltung der gymnaſialen Lehrpläne eingetretenen Neuerungen 172
Rede des öſterreichiſchen Unterrichtsminiſters in der Abgeordnetenhausſitzung vom 4. Februar 1893 203
Zur Einheitsſchulfrage, von G. Uhlig 122
Neuere und neueſte Äußerungen über Schulreform, beſprochen v. G. U., I: Die Umgeſtaltung des höheren Schulweſens, Vortrag von Dr. Karl Reinhardt . 167
II.: Direktor Uhlig und höhere Geſichtspunkte, von Fr. Lange; Wider die Uhlig'ſche Schrift über die Einheitsſchule mit lateinloſem Unterbau, von Clemens Noht 213
Die Berufswahl der Gymnaſialabiturienten im Königr. Sachſen und die Nichtlateiner an der höheren Lehranſtalt in Kriſtianſtad, neue Beweiſe gegen falſche Vorſtellungen, von G. U. 198
Standesangelegenheiten: Petition und Denkſchrift der akademiſch gebildeten Lehrer in Baden 50
Denkſchrift, betr. die Wünſche des preußiſchen höheren Lehrerſtandes . . 52
Aus Bayern 55
Das holländiſche Gymnaſium, von K. Blümlein, I 133
Die griechiſche Studienreiſe badiſcher Philologen, von A. Hilgard 56. 114. 141. 188
Die Comenius-Feier in Heidelberg, von P. Mehlhorn 121
Mitteilungen aus Alfred Fouillée: L'enseignement au point de vue national, von W. Maier. 110. 146
Internationale Pädagogenverſammlung in Chicago 182
Deutſche Ausſtellung für das niedere und höhere Unterrichtsweſen in Chicago . 185

Arendt: Grundzüge der Chemie, 3. Aufl.; Anorganiſche Chemie in Grundzügen; Leitfaden für den Unterricht in der Chemie, 3. Aufl., angez. v. He. . . . 166
Joh. Bachmann: Präparation und Kommentar zu den Pſalmen, angez. v. W. Frommel 84

Bachof: Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis, angez. v. Traug. Schmidt . . 81
Bahnsch: Die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts auf den Gymnasien, besprochen von G. Uhlig 73
Herm. Bender: Rom und römisches Leben im Altertum, angez. v. G. U. . . . 218
Gaston Boissier: Cicéron et ses amis, herausg. v. K. Mayer, angez. v. Sütterlin 83
Bolle: Deutsche Übungsstücke im Anschluß an Wellers Lesebuch aus Herodot, angez. v. Traug. Schmidt 80
O. Boerner: die Hauptregeln der französischen Grammatik, bespr. v. Sütterlin . . 160
— Lehrbuch der französischen Sprache, angez. v. Sütterlin . . . 131
K. Deutschbein: Kurzgefaßte englische Grammatik und Übungsstücke; und Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch, bespr. v. J. Hoops 164
Eckius dedolatus, herausg. von Szamatólski, angez. v. S. Brandt . . . 81
Eichert: Schulwörterbücher zu Corn. Nepos und Cäsars gall. Krieg, bespr. v. Pf. . 80
Ewers und Fauth: Hilfsmittel zum ev. Religionsunterricht I. 1, angez. v. W. Frommel 159
Mémoires du marquis de Ferrières, herausg. v. Perle, angez. v. Sütterlin . 83
Octave Feuillet: le roman d'un jenne homme pauvre, herausg. von Const. Courvoisier, angez. v. Süttertin 82
Fraas: Geologie in kurzem Auszug, angez. v. B. L. M. 85
Gulielmus Gnapheus Acolastus, herausg. v. Bolte, angez. v. S. Brandt . 80
E. Görlich: Grammatik der englischen Sprache, bespr. v. J. Hoops . . . 132
Goethe's Torquato Tasso, Schulausg. von Franz Kern, angez. v. G. U. . . 130
Fr. Graberg: Werkrißlehre für Lehrerseminare ꝛc., angez. v. E. Idler . . . 219
Günther: Physikalische Geographie, angez. v. He. 85
Georg Heß: Geist und Wesen der deutschen Sprache, angez. v. G. U. . . . 218
R. Jonas: Musterstücke deutscher Prosa, angez. v. Hilgard 130
A. Kaegi, Griechisches Übungsbuch, angez. v. Hilgard 131
Kautzmann, Pfaff, Schmidt: Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Quinta, bespr. v. H. Stadtmüller 160
W. Kotthoff: Griechische Grammatik, bespr. v. Hilgard 130
H. Krause: Mineralogie für Gymnasien, angez. v. B. L. M. 166
Karl Lamprecht: Deutsche Geschichte, Band I, II und III, angez. v. K. H. . 84. 219.
J. Lattmann: Lateinisches Elementarbuch für Sexta. 6. Aufl., bespr. v. Traug. Schmidt 79
— Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts, besprochen von H. Stadtmüller 154
Rudolf Lehmann: Der deutsche Unterricht, bespr. von Otto Schröder . . . 43
Erik Lundberg: Der mathematische Unterricht an deutschen und französischen Schulen, angezeigt von Enar Sahlin 47
W. Martens: Lehrbuch der Geschichte, 1. Teil, bespr. v. F. Baumgarten . . 165
W. Medicus: Flora von Deutschtand, angez. v. B. L. M. 166
La guerre de 1870 par le C. de Moltke, herausg. v. Kasten, angez. v. W. Maier 163
W. Münch: Neue pädagogische Beiträge, bespr. v. O. Jäger 195
Thomas Naogeorgus Pammachius, herausg. v. Bolte u. Erich Schmidt, angez. v. S. Brandt 81
R. Riemann: Das Evangelium Johannis, angez. v. W. Frommel 159
A. Ohlert: Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache; Schulgrammatik der französischen Sprache; Französisches Lesebuch; Der Unterricht im Französischen, bespr. v. W. Maier 162
O. Perthes: Die deutsch-konservative Partei und das höhere Schulwesen, bespr. von Oskar Jäger 197
J. B. Peters: Französische Verbalformen der unregelmäßigen Konjugationen, angez. v. W. Maier 163

J. B. Peters: Materialien zum Überſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche, angez. v. Sütterlin 82
M. Planck: Schulreden, beſpr. von Oskar Jäger 196
Rebmann: Anthropologie, angez. v. B. L. M. 86
Roßmann und Schmidl: Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache, beſpr. v. W. Maier . 162
J. Rothfuchs: Bekenntniſſe aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts, beſpr. von Oskar Jäger 196
P. Schwarz: Reſte des Wodankultus, angez. v. Sütterlin 85
Spitz: Sammlung von Zeichnungen aus dem Gebiet der Wirbeltiere, angez. v. B. L. M. 86
A. Spöttel: die Sprachreinigung 130
Slenzler, Lindner und Landwehr: Lehr- und Leſebuch der Geſchichte von der Gegenwart bis auf Karl d. Gr., für die unteren Klaſſen höherer Lehranſtalten, beſprochen von Sigmund von Raumer 152
Herm. Strack: Hebräiſche Grammatik und Übungsbuch, angez. v. W. Frommel . 84
O. Ulbrich: Übungsbuch zum Überſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche, angez. v. Sütterlin 82
Wilh. Ulrich: Übungsſtücke zum Überſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche, angez. v. Sütterlin 82
Wilh. Ulrich: Materialien zum Überſetzen aus dem Deutſchen ins Engliſche, beſpr. v. Ph. Lenz 83
Villicus: Geſchichte der Rechenkunſt, angez. v. He. 85
Le siècle de Louis XIV par Voltaire, herausg. v. Mager, angez. v. Sütterlin 82
G. Wendl: Beitrag zur Geſchichte der badiſchen Gymnaſien, angez. v. G. U. . . 128
H. Wüllenweber: Übungsbuch zum Überſetzen ins Franzöſiſche, angez. v. Sütterlin . 161
G. Wuſtmann: Allerhand Sprachdummheiten, angez. v. Sütterlin 78
W. Zopf: Ein Lehrgang der Natur und Erdkunde, angez. v. B. L. M. 86

Aus der Educational Review 86. 208
Aus der Ἑλλάς, ἔτος δ', 1892 212
Aus dem Öſterreichiſchen Litteraturblatt 211
Aus der School Review 211

Die neuen Lehrpläne der Gymnasien in Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg.

In chronologischer Folge bieten wir auf den zwei folgenden Seiten die neuen Gymnasiallehrpläne der vier deutschen Königreiche.[1])

Schon am 28. Jan. v. J. erschien eine Bekanntmachung des Kgl. Bayerischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten in dem betr. Ministerialblatt, die wir im I. Heft des vor. Jahrgangs S. 28—32 zum Abdruck gebracht haben und durch die einige von dem Prinzregenten genehmigte Abänderungen und Ergänzungen der für die humanistischen Gymnasien geltenden Vorschriften veröffentlicht wurden. Dort erscheint schon der Stundenplan, welcher sich auf der nächsten Seite findet und welcher dann in der neuen „Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Kgr. Bayern" vom 23. Juli 1891 durch eingehende Anweisungen erläutert ist (Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten Nr. 20 vom 30. Juli 1891).

Der neue Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs trägt das Datum des 16. Febr. 1891. Wir hatten ihn schon im I. Heft des vor. Jahrgangs nebst den meisten der beigegebenen Erläuterungen abdrucken lassen.

Die ministerielle Generalverordnung, welche den neuen Lehrplan der Kgl. sächsischen Gymnasien brachte, erschien am 6. Dez. vor. J.

Anfang Januar wurden ausgegeben die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen" und die „Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen" in Preußen (Berlin bei Wilh. Hertz, 75 Pf. u. 60 Pf.).

Die Neuordnung ist in Bayern und Württemberg bereits seit vorigem Herbst in Geltung, in Sachsen und Preußen wird sie von Ostern an verwirklicht.

Dem Abdruck der vier genannten neuen Pläne lassen wir auf S. 4 die Gymnasial-Stundenpläne der beiden bevölkertsten deutschen Großherzogtümer folgen und auf S. 5 eine Zusammenstellung der Stundensummen; welche in den genannten sechs deutschen Staaten den einzelnen Klassen und den einzelnen Unterrichtsfächern zugeteilt sind.

Es folgt auf S. 6 fgg. ein Abdruck von Bestimmungen aus der Bayerischen Schulordnung; S. 8 fgg. ein uns von einem Vereinsmitgliede übersandter Auszug aus der sächsischen Generalverordnung; auf S. 10 fgg. die Denkschrift, welche das preußische Kultusministerium den neuen Verordnungen beigegeben hat; endlich S. 15 fgg. Auszüge aus den preußischen Lehrplänen und den Bestimmungen über die Reifeprüfungen und Abschlußprüfungen.

Diesen Mitteilungen schließe ich eine erste Reihe von Bemerkungen über das, was die jetzt eingeführten Lehrpläne Neues bringen, an. G. U.

[1]) Die in Klammern gesetzten kleinen Ziffern bezeichnen durchweg das bisher Geltende.

Stundenplan der bayerischen Gymnasien vom 23. Juli (28. Januar) 1891.

	1 (VI)	2 (V)	3 (IV)	4 (U III)	5 (O III)	6 (U II)	7 (O II)	8 (U I)	9 (O I)	Zusammen.	Gegen bisher
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	
Deutsch	5 (6)	4 (3)	3	2	2	2	2	3	4 (3)	27	+ 1
Latein	8 (7)	8 (10)	8 (10)	8	8	7 (8)	7 (8)	6 (7)	6 (7)	66	— 7
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36	
Französisch	—	—	—	—	—	3 (2)	3 (2)	2	2	10	+ 2
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	3	3	16	
Geographie	2	2	2	2	1 (2)	—	—	—	—	9	— 1
Rechnen und Mathematik	3	3	3	2	4	4	5 (4) (0)	5 (3) (1)	4 (2) (2)	33	+ 2
Physik u. Mathem. Geogr.	—	—	—	—	—	—					
Naturbeschreibung	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	—	—	—	—	5	+ 5
Schreiben	2 (3)	1 (3)	1 (2)	(1)	—	—	—	—	—	4	— 5
Zeichnen	—	2 (0)	2 (0)	—	—	—	—	—	—	4	+ 4
Zusammen	23	23	24	25	26	26	27 (26)	27	27	228 (227)	+ 1

Die in Klammern gesetzten kleinen Ziffern bezeichnen das bisher Geltende.

Die Stunden für Mathematik und Physik sind in der Form, die der Stundenplan in der Verordnung vom Juli erhalten hat, nicht mehr getrennt.

Allgemeinverbindlich sind außerdem je zwei St. Turnen in allen Klassen. — Wahlfreie Fächer sind: Hebräisch, Englisch, Italienisch, Stenographie in zweistündigen Kursen für die 4 obersten Klassen; Zeichnen in zweist. K. für die 6 oberen Klassen; Musik (Streichinstr.) in der nötigen Zahl 2stündiger, Singen in der nötigen Zahl 1—2st. Kurse für alle Klassen.

Stundenplan der württembergischen Gymnasien vom 16. Febr. 1891.

	I	II (VI)	III (V)	IV (IV)	V (UIII)	VI (OIII)	VII (U II)	VIII (O II)	IX (U I)	X (O I)	In 10 Jahren.	Gegen bisher	In II-X.	Gegen bisher
Religion	3	2 (3)	2 (3)	2	2	2	2	2	2	2	21	— 2	18	— 2
Deutsch	8 (3)	3	3	2	2	2	2	2	3 (2)	3 (2)	30	+ 7	22	+ 2
Latein	(12)	10 (12)	10 (12)	10 (11)	10 (11)	10 (12)	8	8 (8*)	8	7 (8)	81	–21*	81	— 9*
Griechisch	—	—	—	(6)	7 (6)	7 (6)	7 (6)	7 (6)	6	6	40	— 2	40	— 2
Französisch	—	—	—	4 (0)	2 (3)	2 (3)	3	3	2	2	18	+ 2	18	+ 2
Gesch.u.Geogr.	—	1	3	3	3	3	3	4	2 (4)	2	24	— 2	24	— 2
Mathematik	6 (4)	4	4	5	3 (2)	3 (2)	4 (4*)	4	4	4 (3)	39	+ 4*	33	+ 2*
Naturbeschreib.	2	2 (1)	2 (0)	2 (C)	—	—	—	—	(2*)	(2*)	8		6	
Physik	—	—	—	—	—	—	2 (0)	2 (0)	2 (1)	2	8	+ 5	8	+ 5
Philos. Prop.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2		2	
Schreiben	3 (2)	2	1 (2)	1	(1)	—	—	—	—	—	7	— 1	4	— 2
Zeichnen	—	—	—	3 (0)	2 (0)	2 (0)	—	—	—	—	7	+ 7	7	+ 7
Zusammen	22 (26)	24 (26)	25 (27)	30 (28)	31 (30)	31 (30)	31 (28*)	32 (29*)	29 (31*)	30 (31*)	285 (288)	— 3	263 (262)	+ 1

*) Aus typographischem Grunde ist ½ ausgedrückt durch ein Sternchen.

Der Zeichenunterricht in IV hat 1 St. dem geometrischen, 2 St. dem Freihandzeichnen zu widmen; der in den Tertien ist ausschließlich Freihandzeichnungsunterricht.

Allgemeinverbindlich sind außerdem je 2 St. Turnen von der Quinta (der drittuntersten); bisher waren es von Quinto bis Obertertia je 2½ St. wöch. Ferner sind die Schüler der Sexto bis Untertertia zu je 1 St. Singen verpflichtet. — Wahlfreie Fächer: 2 St. Zeichnen von U. II bis O. I; ferner Projektionszeichnen in Verbindung mit dem Unterricht in Stereometrie. Den künftigen Theologen soll, soweit thunlich, Gelegenheit zur Erlernung des Hebräischen geboten werden. Ebenso wird für den Bedürfnisfall in der englischen und italienischen Sprache, soweit es die Mittel und Verhältnisse erlauben, Unterricht erteilt.

Stundenplan der Gymnasien des Kgr. Sachsen vom 6. Dez. 1891.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen	Gegen bisher
Religion . . .	3	3	2(3)	2	2	2	2	2	2	20	— 1
Deutsch . . .	4(3)	3	3	2	2	2	3(2)	3	3	25	+ 2
Latein . . .	9	9	8(9)	8 (9)	8(9)	8(9)	7(8)	7-8(8)	7-8(8)	71-73	—5 bis 7
Griechisch . .				7	7	7	7	6-7	6-7	40-42	
Französisch . .		(3)	5	3 (2)	2	2	2	2	2	18	— 2
Geschichte . .	2	2	2	2	2	2	} 3	3	3	29	— 2
Geographie . .	1(2)	2	2	2G(b).(1)	2	(1)					
Mathematik .	3	4(5)	3(4)	3 (4)	4	4	4	4	4	33	— 1
Naturbeschreibg.	2	2	2	2G(b).(2)	(1)					7	— 2
Physik . . .						2(1)	2	2	2	8	+ 1
Schreiben . .	2	1								3	
Zeichnen . . .	(2)	2	2(0)							4	
Zusammen	26 (28)	28 (30)	29 (31)	29 (31)	29 (31)	29 (30)	30	29-31 (30-31)	29-31 (30-31)	258-262 (270-272)	—10 bis 12

Allgemein verbindlich sind außerdem 2 St. Turnen von VI bis O. I, 2 St. Singen in VI und V, 1—2 St. Chorgesang in IV bis O. I. — Wahlfreie Fächer: 1—2 St. Zeichnen für U. III bis O. I., Stenographie 1—2 St. in O. III und 1 St. in U. II, Englisch und Hebräisch je 2 St. in O. II und U. I und 1—2 St. in O. I.

Stundenplan der preußischen Gymnasien vom Dez. 1891.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen	Gegen bisher
Religion . .	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
Deutsch . . .	4(3)	3(2)	3(2)	2	2	3(2)	3(2)	3	3	26	+ 5
Latein . . .	8(9)	8(9)	7(9)	7 (9)	7(9)	7(8)	6(8)	6 (8)	6 (8)	62	— 15
Griechisch . .				6 (7)	6(7)	6(7)	6(7)	6	6	36	— 4
Französisch . .		(4)	4(5)	3 (2)	3(2)	3(2)	2	2	2	19	— 2
Geschichte und Erdkunde .	2 (3)	2 (3)	2 2	2 1	2 1	2 1	} 3	3	3	26	— 2
Mathematik .	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	
Naturbeschreibg.	2	2	2	2	(2)					8	— 2
Physik, Elem. der Chem. u. Mineral.					2(0)	2	2	2	2	10	+ 2
Schreiben . .	2	2								4	
Zeichnen . .	(2)	2	2	2 (0)	2(0)					8	+ 2
Zusammen	25 (28)	25 (30)	28 (30)	30	30	30	28 (30)	28 (30)	28 (30)	252 (268)	— 16

Die 1 Stunde Geschichte in VI und V, die im früheren Plan mit der Geographie vereinigt erschien, ist jetzt mit dem deutschen Unterricht unter der Bezeichnung „Geschichtserzählungen“ verbunden worden.

Allgemein verbindlich sind außer den obigen Stunden je 3 St. Turnen von VI bis O. I (statt der bisherigen 2) und je 2 St. Singen in VI und V; die für das Singen beanlagten Schüler sind dann weiterhin auch zur Teilnahme am Chorgesang verpflichtet. — Wahlfreie Fächer: Zeichnen 2 St. von U. II bis O. I, Englisch und Hebräisch 2 St. von O. II bis O. I.

Stundenplan der badiſchen Gymnaſien vom 2. Oktober 1869

mit den Änderungen, welche durch Oberſchulrätlichen Erlaß vom 26. Juli 1883 eingeführt ſind.

	VI	V	IV	U. III	O. III	U. II	O. II	U. I	O. I	Su.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutſch	3	3	2	2	2	2	2	3	3	22
Latein	9	9	8	8	8	8	8	7	7	72
Griechiſch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Franzöſiſch	–	—	4	3	3	3	3	2	2	20
Geſchichte	—	—	2	2	2	3	3	3	3	18
Geographie	2	2	2	I	I	—	—	—	—	8
Rechnen und Mathematik	4	4	3	3	3	4	4	4	4	33
Naturbeſchreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Phyſik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Philoſophiſche Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Zuſammen	26	26	27	31	31	30	30	30	30	261

Allgemeinverbindlich ſind außerdem je 2 St. Turnen in allen Klaſſen und je 2 St. Singen in VI u. V, 1—2 in IV; für die Tertianer fällt der Singunterricht ganz aus; die Schüler der oberen Klaſſen ſind zu 1—2ſtündigem Chorgeſang verpflichtet, ſoweit ſie nicht die Stimme wechſeln oder für den Geſang ganz unbegabt ſind. — Wahlfreie Fächer: Engliſch, Hebräiſch, Freihandzeichnen von U. II an in je 2 Stunden; auch kommt Unterricht im geometriſchen Zeichnen von U. II an vor.

Stundenplan der heſſiſchen Gymnaſien vom 14. April 1877, revidiert 1884.

	VI	V	IV	U. III	O III	U. II	O. II	U. I	O. I	Su.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutſch	4	4	3	2	2	2	2	3	3	25
Latein	9	9	8	8	8	8	8	8	8	74
Griechiſch	—	—	—	6	6	7	7	6	6	38
Franzöſiſch	—	—	5	2	2	2	2	2	2	17
Geſchichte	—	—	2	3	3	3	3	3	3	27
Geographie	2	3	2							
Rechnen und Mathematik	3	4	4	4	4	4	4	4	4	35
Naturbeſchreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Phyſik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Schreiben	3	2	—	—	—	—	—	—	—	5
Zeichnen	2	2	2	I	1	—	—	—	—	8
Zuſammen	27	28	30	30	30	30	30	30	30	265

Allgemeinverbindlich ſind außer den obigen Unterrichtsgegenſtänden das Turnen mit je 2 wöchentl. Stunden für jede Klaſſe und das Singen, für das durchſchnittlich auch 2 St. angeſetzt ſind. Doch befreien von dem letzteren Stimmwechſel und Mangel an Stimme. — Wahlfreie Fächer: Zeichnen von II ab, ſoweit thunlich, in 1½ zuſammenhängenden Stunden gelehrt; Engliſch und Hebräiſch in U. I und O. I 2 St. wöchentlich.

Übersicht

über die Summen der allgemeinverbindlichen wöchentlichen Stunden, die in den sechs größten deutschen Staaten den einzelnen Gymnasialklassen zugeteilt sind.

Nicht mitgerechnet sind die Turn- und Singstunden.

	Preußen		Bayern		Sachsen		Württemberg		Baden	Hessen
	jetzt	bisher	jetzt	bisher	jetzt	bisher	jetzt	bisher		
Sexta . .	25	28	23	23	26	28	24	26	26	27
Quinta . .	25	30	23	23	28	30	25	27	26	28
Quarta . .	28	30	24	24	29	31	30	28	27	30
Untertertia .	30	30	25	25	29	31	31	30	31	30
Obertertia .	30	30	26	26	29	31	31	30	31	30
Unterſekunda	30	30	26	26	29	30	31	28½	30	30
Oberſekunda .	28	30	27	26	30	30	32	29½	30	30
Unterprima .	28	30	27	27	29—31	30—31	29	31½	30	30
Oberprima .	28	30	27	27	29—31	30—31	30	31½	30	30
Zuſammen	252	268	228	227	258—262	270—272	263	262	261	265

Übersicht

über die Summen der wöchentlichen Stunden, die in den sechs größten deutschen Staaten den allgemeinverbindlichen Unterrichtsgegenſtänden zugeteilt ſind.

	Preußen		Bayern		Sachsen		Württemberg		Baden	Hessen
	jetzt	bisher	jetzt	bisher	jetzt	bisher	jetzt	bisher		
Religion . .	19	19	18	18	20	21	18	20	18	18
Deutſch . .	26	21	27	26	25	23	22	20	22	25
Latein . .	62	77	66	73	71—73	78	81	102½	72	74
Griechiſch . .	36	40	36	36	40—42	40—42	40	42	36	38
Franzöſiſch .	19	21	10	8	18	20	18	16	20	17
Geſchichte . .	26	28	16	16	29	31	24	26	18	27
Geographie .			9	10					8	
Rechn. u. Math.	34	34	33	31	33	34	33	30½	33	35
Phyſik . . .	10	8			8	7	8	3	8	8
Naturbeſchreib.	8	10	5	—	7	9	6	6	10	10
Philoſ. Prop.	—	—	—	—	—	—	2	2	2	—
Schreiben . .	4	4	4	9	3	3	4	6	4	5
Zeichnen . .	8	6	4	—	4	4	7	—	10	8

Dazu kommen noch je 3 wöchentliche Turnſtunden für alle Klaſſen in Preußen und je 2 in den übrigen Staaten und der Geſangunterricht, über deſſen Stundenzahlen die Bemerkungen unter den einzelnen Plänen Auskunft geben. — Unter Württemberg ſind bei der Angabe über den bisherigen Lateinunterricht auch die bis jetzt in der Klaſſe der Achtjährigen gegebenen Stunden mitgerechnet, im Übrigen beziehen ſich die Zahlen unter Württemberg nur auf die unſerer VI—I entſprechenden Klaſſen.

Aus der neuen bayerischen Schulordnung für die humanistischen Gymnasien.

§ 10.

Lateinische Sprache.

1. Dem Unterrichte im Lateinischen ist das Ziel gesetzt, den Schülern einerseits eine derartige Kenntnis der lateinischen Sprache beizubringen, daß sie einen deutschen, jedoch im Gedankenkreise der alten Schriftsteller liegenden Text zu übersetzen vermögen, und dieselben andererseits mit den hauptsächlichsten Werken der klassischen Litteratur der Römer bekannt zu machen. Beide Aufgaben sind im wechselseitigen Zusammenhang zu lösen, so daß sich der grammatische Unterricht wesentlich auf dasjenige zu beschränken hat, was für das Verständnis der Autoren im Umfange der Gymnasiallektüre von Bedeutung ist.

Für die Klassen 1—5 wird der Lehrstoff folgendermaßen verteilt:

2. Erste Klasse: Die Deklination des Substantivums und Adjektivums mit Einschluß der Genusregeln und der Komparation, das Verbum sum und die erste und zweite Konjugation mit Ausschluß der unregelmäßigen Verba, die Zahlwörter (cardinalia und ordinalia), die Präpositionen und von den Pronomina die Personalia, Possessiva, ferner hic, is, ille, iste, qui. Die grammatischen Regeln werden am Lese- und Übungsstoffe anschaulich gemacht und eingeübt. Zugleich ist auf Aneignung eines entsprechenden lateinischen Wortschatzes in dieser und den folgenden Klassen Gewicht zu legen.

3. Zweite Klasse: Die gesamte Formenlehre in Verbindung mit den nötigen Übersetzungsübungen. Im Anschlusse an die Lektüre des Übungsbuches sind die Schüler mit den einfachen syntaktischen Regeln (ut, ne, acc. cum inf., participium relativum und absolutum) bekannt zu machen.

4. Dritte Klasse: Wiederholung der Formenlehre, von der Syntax die Kasuslehre und weitere Einübung der in der zweiten Klasse durchgenommenen Regeln über Satzverbindung. Zur Lektüre kann auch schon Cornelius Nepos benützt werden. Passende Sprüche sind bereits in dieser Klasse dem Gedächtnis der Schüler einzuprägen.

5. Vierte Klasse: Wiederholung der Kasuslehre, Syntax der Tempora und Modi, Einübung der oratio obliqua durch Umwandlung direkter Reden. Zur Lektüre dient Cornelius Nepos.

6. Fünfte Klasse: Wiederholung der gesamten Syntax, vorzugsweise tiefere Begründung und festere Einübung der Moduslehre. Den Lesestoff bieten: Cäsar de bello gallico, Ovid oder eine poetische Chrestomathie aus Phädrus und den Elegikern; im Anschlusse hieran werden die notwendigsten Regeln der Prosodie und Metrik behandelt. Lateinische Spruchverse sollen memoriert werden.

7. In den folgenden vier Klassen (6—9) tritt die Lektüre der Schriftsteller mit erhöhter Bedeutung in den Vordergrund; doch sind auch die Übersetzungen in das Lateinische unter steter Wiederholung und Bezugnahme auf die Grammatik fortzusetzen und die Aufgaben in stilistischer Beziehung stufenweise zu steigern.

8. Beim Übersetzen der Autoren ist auf die Richtigkeit und Angemessenheit des deutschen Ausdruckes sorgfältig Rücksicht zu nehmen. Bei der Erklärung kommt es darauf an, die Schüler zu vollständigem sprachlichen wie sachlichen Verständnisse des Gelesenen zu bringen, so daß sie über den Inhalt und Gedankengang des Schriftwerkes in geordneter Rede Rechenschaft zu geben imstande sind. Auf solche Weise sollen durch die Lektüre die Schüler zugleich einen Einblick in das kulturelle Leben der alten Welt erhalten.

9. Die Schriftsteller und Schriftwerke, aus welchen für die einzelnen Klassen eine Auswahl zu treffen ist, jedoch so, daß Prosa und Poesie immer in gleicher Weise Berücksichtigung finden, sind folgende:

10. für die sechste Klasse: Cäsar de bello civili, Curtius, Livius; Ovid, Elegiker;

11. für die siebente Klasse: Livius, Sallustius, von Cicero kleinere Reden und Cato, Lälius; Vergil;

12. für die achte Klaſſe: Ciceros Reden, deſſen Briefe mit Auswahl. Quintilions X. Buch, Tacitus' Germanio; Horaz' Oden und ars poetica;

13. für die neunte Klaſſe: Cicero, Taeitus; Horaz' Satiren und Epiſteln (Terenz, Plautus).

14. Autoren, welche für eine niedere Stufe beſtimmt ſind, können auch in einer höheren Klaſſe behandelt werden, aber ſo, daß in raſcherem Zuge geleſen und mehr die Kompoſition des Ganzen in das Auge gefaßt wird.

15. Mehr als zwei lateiniſche Schriftſteller uebeneinander zu leſen, iſt nicht geſtattet.

16. Schriftliche Überſetzungen beſonders ſchwieriger oder lehrreicher Abſchnitte ſind von Zeit zu Zeit von den Schülern zu verlangen. Unzuläſſig iſt, eine fortlaufende Überſetzung zu diktieren.

17. Ausgewählte Stellen der Autoren, nomentlich Oden des Horaz, ſollen von den Schülern dem Gedächtniſſe eingeprägt werden.

18 Zur freiwilligen Privatlektüre iſt in den zwei oberſten Kloſſen hiezu befähigten und ſtrebſamen Schülern Anleitungzu gebe.

§ 11.

Griechiſche Sprache.

1. Der Unterricht in der griechiſchen Sprache beginnt in der vierten Klaſſe. Zweck desſelben iſt, die Schüler in das allſeitige Verſtändnis der kloſſiſchen Werke der griechiſchen Litteratur einzuführen. Der grommotiſche Unterricht ſoll weſentlich in den Dienſt der Hauptaufgabe treten und die Sicherheit der Interpretation vorbereiten.

Die Verteilung des Lehrſtoffes iſt folgende:

2. Vierte Klaſſe: Die Formenlehre mit Ausſchluß der verba liquida und der Verbo auf μι; Einübung der Regeln durch Überſetzungen aus dem Griechiſchen und in das Griechiſche; zugleich ſind die Schüler ſchon in dieſer Kloſſe anzuhalten, ſich einen entſprechenden Wortſchatz anzueignen.

3. Fünfte Klaſſe: Die geſamte Formenlehre in Verbindung mit den nötigen Überſetzungen. Leichtere ſyntoktiſche Regeln ſind gelegentlich bei der Lektüre zu erklären. Dieſe kann im zweiten Semeſter bereits zu Xenophons Anabaſis vorſchreiten.

4. Von der ſechſten Klaſſe an tritt die Lektüre der Klaſſiker in den Vordergrund; bei derſelben iſt die Vertiefung und Sicherung der grammatiſchen Kenntniſſe als unerläßliche Vorbedingung des richtigen Verſtändniſſes ſtets in das Auge zu faſſen; jedoch ſoll die ſachliche und äſthetiſche Erklärung immer mehr das Übergewicht erhalten.

5. Ein ſyſtematiſch grammatiſcher Unterricht in Verbindung mit den nötigen Überſetzungsübungen wird in der ſechſten und ſiebenten Kloſſe erteilt, und zwar ſoll in der ſechſten Klaſſe die Syntax der Kaſus, in der ſiebenten die des Verbums behandelt werden. In den zwei oberſten Klaſſen werden zur Erhaltung und Befeſtigung der ſprachlichen Kenntniſſe unter Rückſichtnahme auf die Lektüre Übungen im Überſetzen aus dem Deutſchen in das Griechiſche in mäßiger Ausdehnung (eine Stunde wöchentlich) fortgeſetzt.

6. Die Schriftſteller, aus welchen in den einzelnen Klaſſen die Auswahl zu treffen iſt, ſind folgende:

7. für die ſechſte Klaſſe: Xenophons Anabaſis, (Arrions Anobaſis); Homers Odyſſee;

8. für die ſiebente Klaſſe: Xenophon, Herodot, Diologe des Lukian, Biographieen des Plutarch; Homers Odyſſee und Ilias;

9. für die achte Klaſſe: Reden des Lyſias, Iſokrates, Lykurgos, kleinere Reden des Demoſthenes; Homer, eine Auswahl aus den Lyrikern, Trogödien des Euripides oder Sophokles;

10. für die neunte Klaſſe: Demoſthenes, Platon (Thukydides); Homer, Tragödien des Sophokles, (Aiſchylos).

Aus § 33.
(Schriftliche Abiturientenprüfung).

2) Dieselbe umfaßt [auf dem Gebiet des altklassischen Unterrichts]

am ersten Prüfungstage: eine nicht zu schwierige und aus dem Ideenkreise der alten Welt gewählte Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische, vormittags von 7—11 Uhr;

am dritten Prüfungstage: eine Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche, wofür der griechische Text autographiert oder gedruckt zur Verteilung kommt, vormittags von 7—10 Uhr.

Aus § 34.

2) Bei der griechisch-deutschen Übersetzung ist der Gebrauch eines Wörterbuchs gestattet [dagegen nicht bei der Übersetzung in das Lateinische].

Aus § 36.

2) Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf:

a) Übersetzung und Erklärung von Stellen je eines der in der neunten Klasse gelesenen römischen und griechischen Schriftsteller;

b) Übersetzung und Erklärung einer noch nicht gelesenen Stelle des Homer und einer gleichfalls nicht gelesenen leichteren Stelle eines römischen Prosaikers.

Aus der Generalverordnung des Kgl. sächsischen Kultusministeriums vom 6. Dezember 1891.

Das Kgl. sächs. Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichtes erließ am 27. Mai 1891 eine Generalverordnung an die Rektoren der Gymnasien, in welcher es eine Revision der Lehrordnung vom 8. Juli 1882 dadurch anbahnte, daß es eine Aussprache derselben über die mit ihr gemachten Erfahrungen veranlaßte. Nachdem hierauf am 8. und 9. Oktober eine Rektorenkonferenz in Dresden abgehalten worden war, erschien am 6. Dezember die Generalverordnung, welche den Stundenplan feststellt, der von Ostern 1892 an dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden soll, und verschiedene Bemerkungen und Winke über den Unterricht in den einzelnen Lehrfächern giebt. Der wesentliche Inhalt derselben ist folgender.

Der **lateinische** und **französische freie Aufsatz** kommt als Ziel- und regelmäßige Klassenleistung in Wegfall. Doch soll es nicht verwehrt sein, die Schüler der Oberklassen dann und wann in der freien schriftlichen Handhabung des Lateinischen und Französischen zu üben, noch weniger, sprachlich besonders veranlagten Schülern auf deren Wunsch an Stelle von Scriptis gelegentlich die freie Bearbeitung leichter Themata zu verstatten. Doch wird daran festzuhalten sein, daß auf die Leistungen im freien Aufsatz bei der Halbjahrsbeurteilung wie bei der Bemessung der Reife im Lateinischen und Französischen fortan ein Gewicht nicht mehr zu legen ist, wie daran, daß der Unterricht der oberen Klassen in den genannten Sprachen der Verpflichtung überhoben ist, durch besondere stilistische Unterweisungen und Übungen die Schüler fähig zu machen, annehmbare freie schriftliche Arbeiten zu liefern. An die Stelle der lateinischen und französischen Aufsätze haben bei den bezeichneten Prüfungen sogenannte Scripta zu treten, für welche der Gebrauch der Lexika zu verstatten und eine Arbeitszeit von je 4 Stunden zu verwilligen ist.

Religion. Dem Fach ist eine Stunde in Quarta genommen worden; damit aber der so wichtige Elementarunterricht dadurch keine Einbuße erleide, sollen die bisherigen Lehraufgaben der drei Unterklassen auf die vier Klassen Sexta bis Untertertia verteilt werden, was sich auch deshalb empfiehlt, weil die Mehrzahl der Gymnasiasten von Untertertia aus konfirmiert wird.

Deutsch. Für die Klassen Sexta bis Untersekunda wird auf Gotthold Klees ausgeführten Lehrplan für den deutschen Unterricht empfehlend verwiesen. Mehr als bisher sollen durch alle Klassen hindurch 1. Sprechübungen, 2. vom Leichten zum Schwereren fortschreitende logisch-rhetorische Übungen angestellt und 3. gewisse häufig vorkommende Sprachfehler planmäßig bekämpft werden, so daß die Schüler mit klarem Bewußtsein und nach fester Regel das in jedem Falle Richtige zu wählen lernen. Als beachtenswert wird der Vorschlag empfohlen, daß in den

Primen das Recht, Aufgaben zu kurzen deutſchen Aufſätzen von Zeit zu Zeit zu ſtellen, innerhalb gewiſſer feſt zu ziehender Grenzen auch den Lehrern der alten Sprachen, Geſchichte, Phyſik ꝛc. eingeräumt werden möchte, damit die älteren Schüler, ohne daß der deutſche Lehrer überlaſtet wird, mehr deutſche Arbeiten im Jahre ſchreiben als bisher, auch in der ſchriftlichen Behandlung anderer Stoffe und in anderen Stilgattungen ſich üben, als in denen, welche der deutſche Unterricht der Natur der Sache nach vorwiegend zu pflegen hat.

Latein. Durch den Abſtrich von 5, beziehentlich 7 Stunden wird der gründliche Betrieb des Lateiniſchen und die ſichere Erreichung der Ziele, welche fortan dieſem Unterrichte geſteckt ſein werden, ſchwerlich gefährdet werden. Schon durch die Beſchränkung der freien ſchriftlichen Arbeiten wird ein beträchtlicher Zeitgewinn erzielt werden. Es iſt ein großer Unterſchied, ob gewiſſe rhetoriſche und phraſeologiſche Eigentümlichkeiten der Ciceronianiſchen Rede bei gegebenem Anlaß beſprochen oder ob ſie mehrere Klaſſen hindurch zum Zwecke einer geläufigen Anwendung eingeübt werden. Wird noch ein weiterer Schritt gethan und auch für die in den Oberklaſſen zu ſchreibenden Scripta und Extemporalien das Augenmerk mehr auf die proprietas sermonis, die Klarheit und Schärfe des Ausdruckes, als auf redneriſchen Schmuck gelegt, ſo wird manches fortan ohne Nachteil nur flüchtig erwähnt werden können, was bisher in den ſtiliſtiſchen Unterweiſungen eine hervorragende Rolle geſpielt hat. Eine weitere Zeiterſparnis wird dadurch erzielt werden, daß die neueſten lateiniſchen Schulgrammatiken gegen die früheren einen weſentlich beſchränkten Lernſtoff bieten. Es wird nur darauf ankommen, daß auch dem entſprechende Übungsbücher eingeführt werden.

Griechiſch. In Berückſichtigung der Bedeutung, welche dieſem Fache für das humaniſtiſche Gymnaſium zukommt, wie der beſonderen Schwierigkeit desſelben iſt von einer Verringerung der Stundenzahl abgeſehen worden.

Die Zahl der ſchriftlichen Hausarbeiten kann in beiden alten Sprachen etwas verringert und den Schülern auch dadurch Erleichterung gewährt werden, daß Präparationen den Anfängern ganz erlaſſen werden, in den höheren Klaſſen häufiger als bisher Überſetzungen ex tempore ſtattfinden.

Franzöſiſch. Die Verſchiebung der Anfänge des Franzöſiſchen von Quinta nach Quarta iſt vornehmlich mit Rückſicht auf die entſprechende Einrichtung in den übrigen deutſchen Bundesſtaaten erfolgt. Wünſchenswert erſcheint es, daß in Quarta die regelmäßige Formenlehre und das Weſentliche aus der ganzen Syntax zur vorläufigen Orientierung durchgenommen wird damit die Schüler ſchon nach Abſchluß derſelben imſtande ſind, leichte zuſammenhängende Texte in das Franzöſiſche zu übertragen.

Engliſch. Als Zielleiſtung darf nichts weiter verlangt werden, als eine im ganzen korrekte Ausſprache, einige Kenntnis der Grammatik und die Fähigkeit, ein leichtes Proſawerk mit Hülfe von Wörterbuch und Grammatik ordentlich zu verſtehen, damit nicht dieſes Wahlfach die Zeit und das Intereſſe der oberen Schüler auf Koſten der Hauptaufgaben des Gymnaſiums für ſich in Anſpruch nimmt.

Hebräiſch. Die bisherige Forderung, daß die Schüler zum geläufigen Überſetzen leichter hiſtoriſcher Stücke zu fördern ſind, wird zu ermäßigen ſein.

Geſchichte. Der Unterricht in den beiden unterſten Klaſſen, welcher wie bisher überwiegend biographiſch zu geſtalten iſt, ſoll vornehmlich darauf bedacht ſein, das Intereſſe der Knaben für die ihnen vorzuführenden Geſtalten der Sage und Geſchichte zu wecken, und hat ſeine Aufgabe im weſentlichen gelöſt, wenn das Vorgetragene einen lebendigen Eindruck bei den Schülern zurückgelaſſen hat. Auch in den Mittel- und Oberklaſſen möchte auf die Summe des abfragbaren Einzelwiſſens in geringerem Grade Gewicht gelegt werden, als darauf, daß das für die betreffende Altersſtufe Anregende und Fruchtbare klar und lebendig erfaßt werde. Auf den Knaben und heranwachſenden Jüngling wirkt erfahrungsmäßig nichts ſo tief und nachhaltig, als die folgenreichen Hauptbegebenheiten der Weltgeſchichte, vornehmlich aber die hervorragenden Perſönlichkeiten, welche dazu beigetragen haben, jene vorzubereiten, zu fördern oder auszunutzen. Der gereifte Mann mag hierbei nicht Beruhigung finden, ſondern das Bedürfnis fühlen, ſein Ver-

ſtändnis für geſchichtliche Vorgänge und Perſönlichkeiten durch verfaſſungsgeſchichtliche, ſittengeſchichtliche und volkswirtſchaftliche Studien zu vertiefen. Alles das liegt aber der Jugend ziemlich fern, dafern ſie nicht zu einer künſtlichen Frühreife erzogen werden ſoll.

Geographie. Die außereuropäiſchen Erdteile, welche nach dem neuen Plane ein Jahr lang in Quarta behandelt werden ſollen, werden ſpäter nur gelegentlich Berückſichtigung finden können. Bei dem natürlichen Intereſſe, welches die männliche Jugend dieſem Teile der Geographie entgegenbringt, wird es nicht ſchwer fallen, die Privatlektüre auf denſelben hinzulenken. Dafür aber, daß der Gymnaſioſt in der Geographie der alten Welt, insbeſondere Europas und vornehmlich Deutſchlands, einige Feſtigkeit erlangt, iſt nach dem neuen Plane in ausreichendem Maße geſorgt, dafern nur der Geſchichtsunterricht von Unterſekunda bis Prima es ſich angelegen ſein läßt, alle geſchichtlichen Vorgänge auf der Karte zu verfolgen, auch gelegentlich wahrgenommene Lücken der Schüler auszufüllen.

Mathematik. Auch dieſes Fach, deſſen bildende Kraft durch ein Zuviel von Lehrſtaff nur verringert wird, kann ohne Beeinträchtigung ſeiner weſentlichen Aufgaben Stoff abwerfen und auf verſchiedene Übungen verzichten. Vertreter der Mathematik an der Univerſität und den techniſchen Hochſchulen haben ſich in dem Sinne geäußert, daß ſie auf eine Einführung der Gymnaſiaſten in die Anfangsgründe der höheren Mathematik durchaus keinen Wert legen, um ſo größeren auf eine gründliche Schulung derſelben in der Elementarmathematik.

Naturkunde und **Phyſik.** In der Naturkunde ſind zu viele Kunſtausdrücke zu vermeiden, auf ſyſtematiſche Vollſtändigkeit in Zoologie und Botanik iſt kein zu großes Gewicht zu legen.

Zeichnen. Wenn auch der pflichtmäßige Betrieb des Zeichnens nicht über die Quarta hinaus ausgedehnt wird, ſo ſoll doch denjenigen Schülern, die Anlage und Neigung zu demſelben haben aber zu einem Berufe entſchloſſen ſind, für welchen der Beſitz dieſer Fertigkeit weſentlich iſt, Gelegenheit geboten werden, ſich an dem freiwilligen Zeichenunterricht zu beteiligen, auch ſoll dafür geſorgt ſein, daß dieſer, wenn irgend thunlich, in mehreren Kurſen erteilt wird.

Turnen. Zu einer Vermehrung der Stunden liegt deshalb keine Veranlaſſung vor, da dieſer Unterricht als Klaſſenunterricht erteilt wird. Die regelmäßige und zweckentſprechende Betreibung der Turnſpiele ſoll nach Möglichkeit gefördert werden.

Denkſchrift des Kgl. preußiſchen Kultusminiſteriums,

betreffend

die geſchichtliche Entwicklung der Reviſion der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen, ſowie Geſichtspunkte für die vorgenommenen Änderungen.

Die gegenwärtige Lehrverfaſſung unſerer höheren Schulen beruht auf den Lehrplänen und den Prüfungsordnungen, wie ſie durch die Cirkular-Verfügungen vom 31. März und 27. Mai 1882 eingeführt worden ſind. Obſchon bei der damals erfolgten Reviſion eine Anzahl von berechtigten Forderungen erfüllt wurde, entſtand doch ſchon in den nächſtfolgenden Jahren eine Bewegung auf dem Gebiet des höheren Schulweſens, welche, ausgehend von der behaupteten Überbürdung der Jugend an unſeren höheren Schulen, immer weiter um ſich griff und allmählich die Grundlagen unſerer geſchichtlich überkommenen Einrichtungen auf dieſem Gebiete in Frage ſtellte. Hatte man ſich anfangs damit begnügt, zu Gunſten der leiblichen Entwickelung der heranwachſenden Jugend eine Einſchränkung der geiſtigen Schul- und Hausarbeit und eine Verſtärkung der körperlichen Übungen ſowie eine größere Berückſichtigung der Geſundheitspflege zu fordern, ſo traten ſehr bald die Fragen einer höheren Einheitsſchule, eines einheitlichen lateinloſen Unterbaus für alle Arten höherer Schulen, der Umgeſtaltung des Lehrplans der Gymnaſien, der Gleichberechtigung der Realgymnaſien mit den Gymnaſien bezüglich der Zulaſſung zu Univerſitätsſtudien, der Änderung des Berechtigungsweſens überhaupt, ſowie ferner des Lehrver-

fahrens, der wiſſenſchaftlichen und praktiſchen Vorbildung der Lehrer und der äußeren Stellung dieſer in den Vordergrund. Dabei beſchränkte man ſich nicht auf verneinende Kritik, ſondern man ging zu poſitiven Vorſchlägen über, deren Zahl bereits im Jahre 1888 auf 344 berechnet wurde, ſeitdem aber noch eine bedeutende Vermehrung erfahren hat.

In erſter Linie richteten ſich die Angriffe gegen die Lehrverfaſſung der Gymnaſien und deren Grundlage, die alten Sprachen. Indem man behauptete, der Begriff der allgemeinen Bildung habe ſich geändert, der Schwerpunkt dieſer liege, abgeſehen von den allen höheren Schulen gemeinſamen Lehrgegenſtänden, heute auf Seiten der neueren Sprachen, der Mathematik und Naturwiſſenſchaften, forderte man eine Zurückdrängung der klaſſiſchen Sprachen an unſeren Gymnaſien überhaupt oder wenigſtens eine Aufhebung des allgemein verbindlichen Charakters des Griechiſchen, den Beginn des fremdſprachlichen Unterrichts auch an Gymnaſien und Realgymnaſien mit Franzöſiſch oder Engliſch und eine Zurückſchiebung des Anfangs für das Lateiniſche und Griechiſche auf entſprechend höhere Stufen. Gleichzeitig wurde eine Änderung des Lehrverfahrens in den alten Sprachen verlangt und die Verſtärkung der modernen, insbeſondere nationalen Bildungselemente befürwortet.

Die Unterrichtsverwaltung verhielt ſich der ganzen Bewegung gegenüber zunächſt zuwartend, einerſeits weil die meiſten der angeregten prinzipiellen Fragen ſich noch im Fluß befanden und eine Einigung der entgegenſtehenden Parteien über poſitive maßgebende Geſichtspunkte der vorzunehmenden Reviſion noch im weiten Felde ſtand, andererſeits aus dem formellen Grunde, daß erſt vor Kurzem eine Umgeſtaltung der Lehrpläne und Prüfungsordnungen ſtattgefunden hatte und dieſen Zeit zur Erprobung gelaſſen werden ſollte.

Eine Änderung in dieſer Haltung der Unterrichtsverwaltung wurde durch den Allerhöchſten Erlaß vom 1. Mai 1889, betreffend die Aufgabe der Schulen bei der Bekämpfung der Sozialdemokratie, und die darauf beruhenden unter dem 30. Auguſt 1889 Allerhöchſt genehmigten Vorſchläge des Königlichen Staatsminiſteriums herbeigeführt. Im Anſchluß daran wurde in einer Verfügung an ſämtliche Provinzial-Schulkollegien (Centralbl. f. d. g. Unterr.-Verw. 1890 S. 703 f.) zum Ausdruck gebracht, daß es ſich empfohlen habe, durch gemeinſame Beratungen von Männern verſchiedener Lebensſtellungen zu ermitteln, welche von den zahlreichen Vorſchlägen zur Verbeſſerung unſeres höheren Schulweſens berechtigt, wie dieſelben unter einander auszugleichen, beſonders aber wie ſie für die geſchichtlich überkommenen Schulformen zu verwerten ſeien. Die Genehmigung Seiner Majeſtät des Kaiſers und Königs zur Berufung einer ſolchen Verſammlung ſei erteilt worden.

Demnächſt wurden von der Unterrichtsverwaltung die der Verſammlung vorzulegenden Fragen feſtgeſtellt und diejenigen Perſonen in Vorſchlag gebracht, welche zu der in Ausſicht genommenen Beratung einberufen werden ſollten. Nachdem Seine Majeſtät den betreffenden Fragebogen und die Liſte der Teilnehmer an der Verſammlung zu genehmigen geruht hatten, erging am 31. Oktober 1890 die Einladung zur Eröffnung der Beratungen für den 4. Dezember desſelben Jahres. Gleichzeitig wurden Vertreter des Kriegsminiſteriums, des Finanzminiſteriums, der Miniſterien für Handel und Gewerbe ſowie für Landwirtſchaft, Domänen und Forſten zur Teilnahme eingeladen.

Seine Majeſtät der Kaiſer und König hatten die Gnade, Allerhöchſtihr beſonderes Intereſſe an den Verhandlungen auch dadurch zu bekunden, daß Sie dieſe mit einer Anſprache an die Berufenen einleiteten und eine Reihe von Ergänzungsfragen zur Erörterung ſtellten.

Die Konferenz erledigte die ihr aufgetragenen ſchwierigen Arbeiten in der Zeit vom 4. bis 17. Dezember 1890 und gelangte zu einer Reihe von gutachtlichen Beſchlüſſen, welchen Seine Majeſtät im Weſentlichen Allerhöchſtihre Zuſtimmung in der Schlußanſprache vom 17. Dezember 1890 und in dem allerhöchſten Erlaß von demſelben Tage erteilten.

Die Ergebniſſe der geſamten Beratungen ſind enthalten in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891.

Die von Seiner Majeſtät in dem vorſtehend bezeichneten Allerhöchſten Erlaß befohlene Einſetzung eines Ausſchuſſes, welchem die Aufgabe geſtellt wurde,

1. das Material zu ſichten, zu prüfen und darüber in möglichſt kurzer Friſt zu berichten und
2. einzelne als beſonders tüchtig bekannte Anſtalten ſowohl Preußens als auch der übrigen Bundesſtaaten zu beſichtigen, um das gewonnene Material auch nach der praktiſchen Seite hin zu vervollſtändigen,

erfolgte unter dem 29. Dezember 1890. Den Beratungen des Ausſchuſſes wurden die betreffenden Vorſchläge der Unterrichtsverwaltung zu Grunde gelegt, welche in allem Weſentlichen die Zuſtimmung desſelben fanden. Die Beſichtigung verſchiedener höherer Schulen iſt im Juni 1890 ausgeführt worden.

Die Vorſchläge der Unterrichtsverwaltung waren das Ergebnis einer Jahre lang fortgeſetzten Sammlung und Prüfung des in der betreffenden Litteratur angehäuften Materials und einer genauen Erwägung der Gutachten der Dezember-Konferenz. Die endgiltigen Entſchließungen des Unterrichtsminiſters ſind in den beigefügten Schriftſtücken, betreffend Lehrpläne, Lehraufgaben und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen, nebſt Erläuterungen und Ausführungsbeſtimmungen dazu niedergelegt.

Indem in Nachſtehendem die Geſichtspunkte für die in dieſen Veröffentlichungen enthaltenen Änderungen der betreffenden Beſtimmungen von 1882 kurz zuſammengefaßt werden, darf im Einzelnen auf die erwähnten Erläuterungen u. ſ. w. hingewieſen werden.

Im Allgemeinen ſei vorausgeſchickt, daß bei dem heutigen Stande grundlegender Fragen der zukünftigen Geſtaltung des höheren Schulweſens es nicht in der Abſicht der Unterrichtsverwaltung liegen konnte, einen Bruch mit der Vergangenheit herbeizuführen und Altbewährtes unerprobtem Neuem zu Liebe preiszugeben. Ein ſolches Vorgehen wäre auf keinem Gebiet verhängnisvoller, als auf dem unſeres geſchichtlich erwachſenen höheren Schulweſens. Außerdem bedeutete es zur Zeit die Löſung eines idealen Bandes, welches ſeit Jahren insbeſondere die Gymnaſien der einzelnen deutſchen Staaten umſchlingt, abgeſehen davon, daß man die beſtehenden desfallſigen Verträge nicht kurzer Hand aufheben kann. Indem ſonach die Unterrichtsverwaltung grundſtürzende Neuerungen abweiſen zu ſollen glaubte, verhehlt ſie ſich nicht, daß ihr Vorgehen von den verſchiedenſten Seiten der Kritik ausgeſetzt ſein wird. Indeſſen erachtete ſie es für ihre Pflicht, unbeirrt von ſolchem Tadel, den Blick auf die zur Zeit erkannten praktiſchen Bildungsbedürfniſſe der Nation gerichtet, zu prüfen, welche der beſtehenden Einrichtungen unſeres höheren Schulweſens ſich überlebt haben und durch erprobtes Neues erſetzt werden können, und welche derſelben, den berechtigten, ausgereiften Forderungen der Zeit entſprechend, fortzubilden ſind, ohne der Entwickelung der Zukunft vorzugreifen.

Von dieſem Standpunkte aus ergeben ſich für die Unterrichtsverwaltung folgende Geſichtspunkte für die Reviſion der Lehrpläne und der Prüfungsordnungen an höheren Schulen vom Jahre 1882.

1. Weitere Ausbreitung und Förderung der lateinloſen höheren Schulen.

Die Entwicklung unſeres höheren Schulweſens hat zum Schaden des mittleren Bürgerſtandes ſeit Jahrzehnten zu einer einſeitigen Ausgeſtattung der lateinlehrenden Schulen auf Koſten der lateinloſen geführt. Von den 540 höheren Schulen Preußens im Schuljahre 1889/90 waren 480 lateinlehrende, 60 lateinloſe. Von der Geſamtfrequenz aller höheren Schulen mit 135337 Schülern entfielen auf jene 115444, auf dieſe nur 19893, während z. B. in Bayern, dem Königreich Sachſen und Württemberg das Frequenzverhältnis zwiſchen beiden Schulgattungen ein weit günſtigeres und in Württemberg insbeſondere die Zahl der Schüler lateinloſer Anſtalten höher iſt, als die der lateinlehrenden. Die im Jahre 1882 mit offiziellem Lehrplan ausgeſtatteten und von der Unterrichtsverwaltung warm empfohlenen lateinloſen Schulen konnten eine weitere Ausdehnung nicht erfahren, ſolange ſie nicht mit den lateinlehrenden Realanſtalten im Weſentlichen gleiche Berechtigungen erlangt hatten. Nachdem dieſe durch die am 14. Dezember 1891 im Staatsanzeiger veröffentlichten Änderungen des Berechtigungsweſens an höheren Schulen den lateinloſen Anſtalten zu Teil geworden ſind, wird nunmehr die Erfahrung darüber entſcheiden müſſen, ob die Oberrealſchulen und Realſchulen weitere Verbreitung finden und ob

daneben die Realgymnaſien und Realprogymnaſien auf die Dauer im Vertrauen des Publikums ſich behaupten werden.

Um auch an Orten, welche nur eine höhere Schule haben, den lateinloſen Realſchulen Verbreitung zu ſichern, iſt, abgeſehen von der Zulaſſung einer freieren Geſtaltung des Lehrplans, Vorſorge getroffen, daß für eine Minderheit von Schülern, welche ſpäter humaniſtiſchen Studien ſich zuwenden will, in Nebenkurſen bis Quarta lateiniſcher Unterricht erteilt werden kann.

2. Verſuche mit einem lateinloſen Unterbau für alle Arten höherer Schulen.

Die in der einſchlägigen Fachlitteratur eingehend erörterte Frage eines einheitlichen lateinloſen Unterbaus für alle höheren Schulen, in welchem als grundlegende Sprache das Franzöſiſche oder Engliſche von Sexta an gelehrt, das Lateiniſche an Gymnaſien und Realgymnaſien etwa in Untertertia, das Griechiſche an Gymnaſien in Unter- oder Oberſekunda begonnen werden ſoll, erſcheint der Unterrichtsverwaltung auch nach den Erfahrungen, welche man in Schweden, Norwegen, Dänemark und der Schweiz mit dieſer Einrichtung gemacht hat, noch nicht ſpruchreif. Darum iſt in den anliegenden Lehrplänen und Lehraufgaben dieſem Gedanken keine Folge gegeben worden. Um indeſſen die Ausführbarkeit des Vorſchlages auch bei uns zu erproben, iſt die Unterrichtsverwaltung, in Erwägung der unverkennbaren praktiſchen Vorteile, welche mit dem Gelingen dieſes Planes verbunden wären, entſchloſſen, in Städten, wo mehrere Gymnaſien und Realgymnaſien und daneben mindeſtens eine lateinloſe Realanſtalt vorhanden ſind, unter beſtimmten Sicherungsmaßnahmen Verſuche mit einem lateinloſen Unterbau zuzulaſſen. Eine beſondere Schwierigkeit bildet dabei der Übergang von Schülern aus den Gymnaſien und Realgymnaſien neueren Syſtems auf die des alten Syſtems. Der erſte Verſuch mit einem ſolchen Unterbau wird mit Genehmigung des Unterrichtsminiſters im nächſten Schuljahre in Frankfurt a. M. gemacht werden.

Wie die Unterrichtsverwaltung nach den beiden bezeichneten Richtungen Klärung für die Zukunft zu ſchaffen bemüht iſt, ſo ſucht ſie andererſeits durch ein begrenztes Maß von Freiheit in der Geſtaltung von Schulformen und Lehrplänen den örtlichen Bedürfniſſen und den Forderungen der Gegenwart gerecht zu werden.

3. Erſter Abſchluß der Vorbildung nach dem ſechſten Jahrgange aller höheren Schulen.

Einen beſonders wichtigen Geſichtspunkt für die Reviſion der beſtehenden Lehrpläne bildet der folgerichtig durchgeführte erſte Abſchluß der Vorbildung mit dem ſechſten Jahrgange aller höheren Schulen. Das Nähere darüber iſt enthalten in den Erläuterungen und Ausführungsbeſtimmungen zu den Lehrplänen und Lehraufgaben.

4. Verminderung der Schul- und Hausarbeit und entſprechende Verſtärkung der körperlichen Übungen.

Dieſer Forderung iſt in den neuen Lehrplänen nach Möglichkeit entſprochen. Die Zahl der der Geiſtesarbeit gewidmeten wöchentlichen Schulſtunden iſt an Gymnaſien vermindert um 16, an Realgymnaſien um 21, an Oberrealſchulen um 18, dagegen ſind für das Turnen an allen dieſen Schulen je 9 Stunden wöchentlich hinzugekommen und wird für Turnſpiele und die Geſundheitspflege an dieſen beſonders Sorge getragen werden. Ebenſo hat die Hausarbeit nach den beigefügten Geſichtspunkten für Bemeſſung derſelben eine erhebliche Einſchränkung erfahren.

5. Minderung des Gedächtnisſtoffes.

Eine ſolche hat, wie aus den Lehraufgaben und den Erläuterungen dazu erſichtlich iſt, vor allem in der Religion, den Fremdſprachen, der Geſchichte und Erdkunde in bedeutendem Umfang ſtattgefunden. Dadurch, ſowie durch ein zweckbemeſſenes Lehrverfahren, wird es ermöglicht, trotz der, beſonders in den alten Sprachen, eingetretenen Minderung der Wochenſtunden die bei den einzelnen Lehrgegenſtänden bezeichneten Ziele zu erreichen. Durch einen erſten Abſchnitt der Lehraufgaben nach dem ſechſten Jahrgang iſt auch bezüglich der Aneignung des rein Ge-

dächtnismäßigen ein vorläufiger Abſchluß erzielt und ſo die Oberſtufe für eine mehr wiſſenſchaftliche Arbeit frei gemacht.

6. Änderung der Lehraufgaben der Gymnaſien bezw. der Realgymnaſien in dem Deutſchen, Lateiniſchen, Griechiſchen, Zeichnen und Aufnahme des Engliſchen an erſteren.

Was das Gymnaſium angeht, ſo ſchien es geboten, nicht nur die Stunden für das Deutſche zu vermehren, ſondern vor allem auch den intenſiven Betrieb desſelben in jeder Weiſe zu fördern. Darauf ſind Lehrziel, Lehraufgaben, methodiſche Bemerkungen und Erläuterungen zu „Deutſch“ bemeſſen. — Durch die Ausdehnung des verbindlichen Zeichenunterrichts auf die beiden Tertien und die Aufnahme des wahlfreien Engliſch in den drei oberen Klaſſen iſt vielſeitigen berechtigten Wünſchen entſprochen.

Wegen des veränderten Lehrziels im Lateiniſchen an Gymnaſien, ſowie wegen des methodiſchen Betriebs desſelben darf ebenſo wie bei dem Griechiſchen auf die Anlagen Bezug genommen werden. Die Befürchtung, daß durch die Verminderung der Lehrſtunden in dem Lateiniſchen die ſprachlich-logiſche Schulung der Jugend und das Verſtändnis der Schriftſteller einen Abbruch erleide, teilt die Unterrichtsverwaltung nicht. Indem ſie fernerhin im Lateiniſchen auf ſtiliſtiſche Fertigkeit und insbeſondere den Aufſatz verzichtet, im Griechiſchen Schreibübungen auf der Oberſtufe beſeitigt, giebt ſie ſich der Erwartung hin, daß das Verſtändnis der Klaſſiker, unbeſchadet der grammatiſchen und lexikalen Sicherheit, nach der ſachlichen Seite hin eine Förderung erfahre und ſo der geſchichtlichen Erfaſſung des Altertums die rechten Dienſte leiſte.

An Realgymnaſien iſt das beſchränkte Lehrziel im Lateiniſchen um ſo ſicherer zu erreichen, je entſchloſſener man ſich beſcheidet, dieſe dritte Fremdſprache, ähnlich dem Franzöſiſchen an Gymnaſien, wieder als Nebenfach zu behandeln, wie dies von 1859 bis 1882 bei einer der jetzigen faſt gleichen Stundenzahl der Fall geweſen iſt. Der ſeit 1882 ausgedehntere und intenſivere Betrieb des Lateiniſchen an Realgymnaſien führt entweder zu einer Überlaſtung der Schüler beſonders in den oberen Klaſſen, oder zu einer Beeinträchtigung der neueren Sprachen bezw. der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften, alſo der realen Bildung ſelbſt.

7. Änderung des Lehrziels und des Lehrverfahrens in den neueren Sprachen.

Das Ziel des Unterrichts in den neueren Sprachen hat in allen höheren Schulen eine Änderung dahin erfahren, daß der praktiſche, mündliche und ſchriftliche Gebrauch der Fremdſprache und das Verſtändnis der Schriftſteller überall in den Vordergrund geſtellt, die Grammatik nur Mittel zum Zwecke iſt. Die nächſte Sorge wird darauf gerichtet ſein müſſen, die Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen hiermit in Übereinſtimmung zu bringen und jene Vorbildung durch den Beſuch des Auslandes ſeitens derſelben thunlichſt zu fördern.

8. Änderung der Lehraufgaben in der Geſchichte.

In dieſer Beziehung darf auf die Anlagen Bezug genommen werden. Dadurch, daß die alte und mittlere Geſchichte beſchränkt und der Gedächtnisſtoff erheblich vermindert worden, iſt es ermöglicht, der neueren und neueſten, insbeſondere vaterländiſchen Geſchichte einen breiteren Raum zu gewähren, letztere bis zur Gegenwart fortzuführen und auf der Oberſtufe das Verſtändnis für den inneren pragmatiſchen Zuſammenhang der Ereigniſſe und für das Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit anzubahnen. Entwicklung des geſchichtlichen Sinnes iſt die Hauptaufgabe dieſes Unterrichts.

Nicht unerwähnt mag bleiben, daß in der Geſchichte, wie in Religion, Deutſch und Erdkunde, die Lehraufgaben für die entſprechenden Stufen aller höheren Schulen dieſelben ſein werden. Dadurch iſt eine gemeinſame ethiſche Grundlage geſichert.

9. Minderung der Hausarbeit.

Durch die mitgeteilten Geſichtspunkte für Bemeſſung der Hausarbeit iſt einerſeits einer Überbürdung der Jugend thunlichſt vorgebeugt, andererſeits für die notwendige Ergänzung des Schulunterrichts und die Anleitung zu ſelbſtändiger geiſtiger Arbeit Vorkehrung getroffen worden.

10. Forderung der erziehlichen Aufgabe der höheren Schulen.

Für die Löſung der ſchwierigen Aufgabe der Erziehung der Jugend an unſeren höheren Schulen ſchien es der Unterrichtsverwaltung geboten, dem weiteren Umſichgreifen des ſpezialiſierenden Fachlehrertums durch ſtärkere Betonung der Wirkſamkeit der Klaſſenlehrer wenigſtens in den unteren und mittleren Klaſſen zu begegnen. Indem in dieſer Beziehung auf die Erläuterungen zu den Lehrplänen unter „Religion“ verwieſen wird, ſei hier nur die Bemerkung geſtattet, daß ein Teil der Anklagen wegen Überbürdung der Jugend in den zu weit gehenden Forderungen der Fachlehrer begründet ſcheint. Wie dem ohne Schädigung der wiſſenſchaftlichen Aufgabe der Oberſtufe geſteuert werden könne, iſt in den Erläuterungen angedeutet.

11. Entlaſtung der Reifeprüfung von Gedächtnisſtoff und Vereinfachung der Prüfung.

In dieſer Beziehung ergiebt ſich alles Notwendige aus den Erläuterungen und Ausführungsbeſtimmungen; hier ſeien nur die Minderung des Gedächtnisſtoffes in Religion und Geſchichte, die Beſchränkung der Prüfung auf die Lehraufgaben der Prima und die Erleichterung der Befreiung von der mündlichen Prüfung hervorgehoben.

12. Abſchlußprüfung nach dem ſechſten Jahrgange.

Auch hier darf lediglich auf die Ordnung dieſer Prüfung und die Erläuterungen dazu Bezug genommen werden. Letztere insbeſondere enthalten auch die Gründe für die Zweckmäßigkeit einer ſolchen lediglich den Charakter einer Klaſſen- und Verſetzungsprüfung tragenden Einrichtung und die Widerlegung der dagegen erhobenen Einwendungen.

Aus den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren preußiſchen Schulen.

3. Lateiniſch.

A. Gymnaſium.

a. Allgemeines Lehrziel.

Verſtändnis der bedeutenderen klaſſiſchen Schriftſteller der Römer und ſprachlich-logiſche Schulung.

b. Lehraufgaben.

VI. 8 Stunden wöchentlich.

Formenlehre mit ſtrengſter Beſchränkung auf das Regelmäßige und mit Ausſchluß der Deponentia. Aneignung eines angemeſſenen Wortſchatzes im Anſchluß an das Leſebuch und zur Vorbereitung auf die Lektüre.

Das Leſe- und Übungsbuch nimmt ſeinen Stoff vorzugsweiſe aus der alten Sage und Geſchichte, um damit inhaltlich und ſprachlich eine Vorſtufe für den Schriftſteller zu bilden. Es bietet möglichſt viel zuſammenhängenden Inhalt, und zwar zunächſt und überwiegend lateiniſche Leſeſtücke, dann dieſen entſprechende deutſche. Sämtliche Abſchnitte werden in der Schule, anfangs unter Anleitung und Hilfe des Lehrers, allmählich immer ſelbſttätiger überſetzt und dann zum Nachüberſetzen aufgegeben. Übungen im Konſtruieren und Rücküberſetzen. An den lateiniſchen und deutſchen Abſchnitten finden regelmäßige mündliche und ſchriftliche Übungen in der Klaſſe ſtatt.

Induktiv werden aus dem Lehrſtoff abgeleitet einige elementare ſyntaktiſche Regeln, z. B. über Orts- und Zeitbeſtimmungen, den abl. instr. und die gebräuchlichſten Konjunktionen cum, quamquam, ut, ne, und einige Vorſchriften über Wortſtellung. Wöchentlich eine halbſtündige Klaſſenarbeit im Anſchluß an den Leſeſtoff. Reinſchriften derſelben und gegen Ende des Schuljahres ſtatt dieſer auch beſondere, in der Klaſſe vorbereitete Überſetzungen als Hausarbeiten.

V. 8 Stunden wöchentlich.

Wiederholung der regelmäßigen Formenlehre, die Deponentia, die unregelmäßige Formenlehre mit Beſchränkung auf das Notwendige. Aneignung eines angemeſſenen Wortſchatzes wie in Sexta, unter Ausſchluß beſonderer nicht an das Geleſene angelehnter Vokabularien.

Gebrauch des Leſe- und Übungsbuches wie in Sexta.

Nach Bedürfnis werden aus dem Leſeſtoff einige ſyntaktiſche Regeln, z. B. über Acc. c. inf., Participium conjunctum, Ablativus absolutus, Konſtruktion der Städtenamen, und einige notwendige ſtiliſtiſche Anweiſungen abgeleitet. Mündliche und ſchriftliche Übungen ſowie Reinſchriften wie in Sexta und abwechſelnd damit beſondere, in der Klaſſe vorbereitete Überſetzungen als Hausaufgaben.

IV. 7 Stunden wöchentlich.

Lektüre im erſten Halbjahre 3, im zweiten 4 Stunden. Cornelius Nepos oder ein geeignetes Leſebuch. Die Vorbereitung der Lektüre findet im erſten Halbjahre in der Klaſſe ſtatt. Fleißige Übungen im Konſtruieren, unvorbereiteten Übertragen, Rücküberſetzen.

Gelegentlich werden weitere ſtiliſtiſche Eigenheiten, wichtigere Phraſen und ſynonymiſche Unterſcheidungen bei der Lektüre gelernt.

Grammatik im erſten Halbjahre 4, im zweiten 3 Stunden.

Wiederholung der Formenlehre. Das Weſentliche aus der Kaſuslehre, im Anſchluß an Muſterbeiſpiele, die möglichſt aus dem Geleſenen entnommen werden. Syntax des Verbums nach Bedürfnis.

Mündliche und ſchriftliche Überſetzungen in das Lateiniſche aus einem Übungsbuche, deſſen Inhalt ſich an das Geleſene anlehnt.

Wöchentlich eine kurze Überſetzung ins Lateiniſche im Anſchluß an die Lektüre als Klaſſenarbeit oder als häusliche Arbeit. Dazu in jedem Halbjahre 3 ſchriftl. Überſetzungen ins Deutſche.

III B. 7 Stunden wöchentlich.

Lektüre. 4 Stunden Cäſar, Bell. Gall.

Anleitung zur Vorbereitung. Fleißige Übungen im Konſtruieren, unvorbereiteten Überſetzen und Rücküberſetzen. Gelegentliche Ableitungen wie in Quarta.

Grammatik. 3 Stunden. Wiederholung der Kaſuslehre. Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre. Art der Unterweiſung wie in Quarta.

Mündliche und ſchriftliche Überſetzungen aus einem Übungsbuche, deſſen Inhalt ſich an Cäſar anſchließt.

Alle 8 Tage eine Überſetzung ins Lateiniſche im Anſchluß an Geleſenes als Klaſſenarbeit oder eine häusliche Arbeit; alle 6 Wochen ſtatt der erwähnten Klaſſenarbeit eine ſchriftliche Überſetzung ins Deutſche.

III A. 7 Stunden wöchentlich.

Lektüre. 4 Stunden Cäſars Bell. Gall., Ovids Metam. nach einem Kanon. Anleitung zum Überſetzen in der Klaſſe. Erklärung und Einübung des daktyliſchen Hexameters. Art des Leſens und Übungen wie in Untertertia.

Grammatik. 3 Stunden. Wiederholung und Ergänzung der Tempus- und Moduslehre. Abſchluß der Verbalſyntax in ihren Hauptregeln.

Unterweiſung, Gebrauch des Übungsbuches und ſchriftliche Übungen wie in Untertertia.

II B. 7 Stunden wöchentlich.

Lektüre. 4 Stunden. Leichtere Reden Ciceros, Auswahl aus Livius und Virgil, aus letzterem nach einem Kanon, der in ſich abgeſchloſſene Bilder gewährt und einen Durchblick auf das Ganze ermöglicht, oder aus Ovid.

Anleitung zur Vorbereitung. Übungen im unvorbereiteten Überſetzen und Rücküberſetzen. Auswendiglernen einzelner dichteriſcher Stellen. Gelegentlich werden aus dem Geleſenen ſtiliſtiſche Regeln und ſynonymiſche Unterſcheidungen abgeleitet.

Grammatik. 3 Stunden. Wiederholungen und Ergänzungen.

Alle 8 Tage eine kurze Überſetzung in das Lateiniſche im Anſchluß an Geleſenes als Klaſſen-

arbeit oder als häusliche Arbeit; alle 6 Wochen statt der erwähnten Klassenarbeit eine schriftliche Übersetzung ins Deutsche.

IIA. 6 Stunden wöchentlich.

Lektüre. 5 Stunden. Livius und Sallust mit besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterricht, ausgewählte Reden Ciceros; Virgil nach einem Kanon. Regelmäßige Übungen im unvorbereiteten Übersetzen. Auswendiglernen einzelner Stellen aus Virgil. Nach Bedürfnis Ableitungen wie in Untersekunda.

Stilistische Zusammenfassungen und grammatische Wiederholungen im Anschluß an Gelesenes. Alle 14 Tage eine schriftliche Übersetzung in das Lateinische abwechselnd als Klassen- und als Hausarbeit, daneben alle 6 Wochen eine Übersetzung ins Deutsche als Klassenarbeit. Gelegentlich eine lateinische Inhaltsangabe lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen. 1 Stunde.

IB. 6 Stunden wöchentlich.

Lektüre. 5 Stunden. Tacitus, Auswahl aus Ciceros Briefen, sowie aus Horaz. Ergänzende Privatlektüre namentlich aus Livius. Regelmäßige Übungen im unvorbereiteten Übersetzen. Auswendiglernen einzelner Stellen aus Horaz. Ableitung notwendiger stilistischer Regeln und synonymischer Begriffe.

Alle 14 Tage eine Übersetzung ins Lateinische im Anschluß an Gelesenes abwechselnd als Klassen- und als Hausarbeit, daneben alle 6 Wochen eine Übersetzung ins Deutsche als Klassenarbeit. Bei Gelegenheit dieser schriftlichen Übungen grammatische und stilistische Wiederholungen. Inhaltsangaben wie in Obersekunda. 1 Stunde.

IA. 6 Stunden wöchentlich.

Lektüre. 5 Stunden. Wie in IB, nur statt Ciceros Briefen eine größere Rede Ciceros. Ergänzende Privatlektüre, namentlich aus Livius. Übungen wie in Unterprima.

Schriftliche Übungen wie in Unterprima. Inhaltsangaben wie in Obersekunda. 1 Stunde.

c) Methodische Bemerkungen.

Zu A. 1. Grammatik, Wortschatz und schriftliche Übungen. Entsprechend dem allgemeinen Lehrziel ist nach den bezeichneten Richtungen die Vorbereitung auf ein gründliches Verständnis der Schriftsteller und die sprachlich-logische Schulung fest im Auge zu behalten. Darnach ist von VI an die Auswahl des zu Lernenden und der Übungen zu bemessen; dieselbe wird überall auf das Regelmäßige zu beschränken sein. Grammatik und die dazu gehörigen Übungen sind fernerhin nur noch als Mittel des zu erreichenden Zwecks zu behandeln.

Bei der Wahl der Grammatik ist darauf zu achten, daß sie in ihrem ganzen Aufbau von dem der daneben gebrauchten griechischen Grammatik nicht allzu verschieden sei.

Untere Stufe. Als Ausgangspunkt für den ersten Unterricht in VI empfiehlt sich im Allgemeinen nicht die Regel, sondern der von dem Lehrer vorzuübersetzende und von dem Schüler in der Übersetzung zu wiederholende lateinische Satz. Erst dann, wenn eine Reihe nach einem bestimmten Gesichtspunkt ausgewählter Sätze eingeübt, die Deklinationsformen daraus erklärt und vergleichend zusammengestellt sind, schließt sich jedesmal die gedächtnismäßig einzuprägende Regel an. Der anzueignende Wortschatz ergiebt sich aus dem Gelesenen.

Hand in Hand mit dieser Vorbereitung geht die mündliche und schriftliche Verarbeitung des Gelesenen und Gelernten durch umformende Übersetzungen teils in die Muttersprache, teils aus derselben.

Die Beschwerung des Unterrichts mit besonderen Feinheiten empfiehlt sich nicht.

Mittlere Stufe. Ist so in VI und V Sicherheit in den gebräuchlichsten Formen und in den für das Übersetzen unentbehrlichsten syntaktischen Regeln erreicht, so schließt sich daran auf der Mittelstufe die systematische Einübung der weiter notwendigen syntaktischen Gesetze an, so zwar, daß auch hier immer erst von einer Reihe möglichst aus der Lektüre entnommener Mustersätze für die betreffende Regel ausgegangen und nach Aufzeigung derselben zu der gedächtnismäßigen Aneignung geschritten wird. Besonderes Gewicht ist auf gelegentliche Zusammenfassung von Gleichem oder Verwandtem, Unterordnung des Besonderen unter das allgemeine Gesetz zu legen.

Wortſchatz und mündliche oder ſchriftliche Übungen, immer im Zuſammenhang mit dem Geleſenen, ſind zu erweitern; die Übungen im Überſetzen ins Lateiniſche haben ſich in der Regel an ein nach dem betreffenden Proſaiker zu bearbeitendes Übungsbuch anzulehnen.

Durch eine ſolche innige Verbindung der einzelnen Teile des Unterrichts und die ſich daraus ergebende geiſtige Zucht wird gleichzeitig ein gründliches Verſtändnis der Schriftſteller gefördert.

Obere Stufe. Auf der oberen Stufe kann in der einen zur Verfügung ſtehenden Stunde nur die Feſthaltung erlangter Übung und die gelegentliche Zuſammenfaſſung und Erweiterung des Gelernten behufs Unterſtützung der Lektüre das Ziel ſein. Beſondere Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Redeteile, ſtiliſtiſche und ſynonymiſche Ableitungen ſind induktiv und mit maßvoller Beſchränkung auf das Notwendigſte und Feſtſtehende zu behandeln.

Die Texte für die häuslichen oder Klaſſen-Überſetzungen ins Lateiniſche hat in der Regel der Lehrer, und zwar im Anſchluß an Geleſenes, zu entwerfen. Dieſelben ſind einfach zu halten und faſt nur als Rücküberſetzungen ins Lateiniſche zu behandeln.

2. Lektüre. Je ſicherer der Grund in Grammatik und Wortſchatz gelegt iſt, um ſo weniger wird das Leſen durch formale Hinderniſſe aufgehalten, und um ſo mehr werden bei der Erklärung überall die ſachlichen Geſichtspunkte in den Vordergrund treten müſſen. Etwaige Verſuche, die bereits in den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 entſchieden bekämpfte grammatiſche Erklärungsweiſe in Anwendung zu bringen, ſind überall ſtreng zurückzuweiſen, das inhaltliche Verſtändnis des Geleſenen und die Einführung in das Geiſtes- und Kulturleben der Römer bilden die Hauptſache.

Auf die in den Lehraufgaben betonte Vorbereitung auf neue oder ſchwierigere Schriftſteller in der Klaſſe muß ſtets gehalten werden.

Die beſte Erklärung iſt und bleibt eine gute deutſche Überſetzung des Schriftſtellers. Dieſelbe iſt in gemeinſamer Arbeit von Lehrer und Schüler in der Klaſſe feſtzuſtellen und durch den Schüler zu wiederholen. Dadurch wird am wirkſamſten dem Unfug der Benutzung von gedruckten Überſetzungen vorgebeugt. Die ſyſtematiſch geordneten ſchriftlichen Überſetzungen aus dem Lateiniſchen in der Klaſſe bilden den Prüfſtein erreichter Fertigkeit.

Sind gewiſſe Abſchnitte oder ein Ganzes überſetzt, ſo iſt mit dem Schüler eine Überſicht über den Inhalt derſelben und deſſen Gliederung feſtzuſtellen. Auf der Oberſtufe iſt dabei durch den Lehrer außer den Grundgedanken auch die Kunſtform des Geleſenen dem Schüler zum Verſtändnis zu bringen. Bei Schriftſtellern oder Schriften, welche nicht vollſtändig geleſen werden können, iſt ſtreng darauf zu halten, daß die Auswahl nach beſtimmten ſachlichen Geſichtspunkten erfolge, und daß immer ein möglichſt abgeſchloſſenes Bild gewährt werde. Zur Vervollſtändigung desſelben muß auch die regelmäßig zu pflegende unvorbereitete Lektüre beitragen.

Proſaiker und Dichter neben einander zu leſen empfiehlt ſich im Allgemeinen nicht.

Ein bisher viel zu wenig gewürdigter und doch im Intereſſe der Konzentration des Unterrichts überaus wichtiger Geſichtspunkt iſt die nähere Verbindung der Proſalektüre mit der Geſchichte. Dies gilt wie für das Deutſche und alle Fremdſprachen ſo insbeſondere auch für das Lateiniſche. Dadurch wird es ermöglicht, ohne Überladung des Geſchichtsunterrichts, für bedeutſame Abſchnitte der Geſchichte und hervorragende Perſönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen.

Eine zweckmäßige Verwertung von Anſchauungsmitteln, wie ſie in Nachbildungen antiker Kunſtwerke und in ſonſtigen Darſtellungen antiken Lebens ſo reichlich geboten ſind, kann nicht genug empfohlen werden.

Das Zurücktreten Ciceros aus ſeiner hervorragenden Stellung in der Schullektüre iſt bedingt durch die Änderung des Lehrziels. Die zu leſenden Reden und Briefe ſind in erſter Linie aus ſachlichen Geſichtspunkten zu behandeln.

4. Griechiſch.

a. Allgemeines Lehrziel.

Verſtändnis der bedeutenderen klaſſiſchen Schriftſteller der Griechen.

b. Lehraufgaben.

III B. 6 Stunden wöchentlich.

Die regelmäßige Formenlehre des attiſchen Dialekts bis zum verbum liquidum einſchließlich. Das Nötige aus der Laut- und Accentlehre in Verbindung mit der Flexionslehre. Auswendiglernen von Wörtern, ſoweit ſie für das Leſen nötig ſind, mit Ausſchluß beſonderer, nicht an die Lektüre angelehnter Vokabularien. Im Anſchluſſe an das Geleſene ſind einzelne ſyntaktiſche Regeln induktiv abzuleiten.

Mündliche und ſchriftliche Überſetzungen ins Griechiſche behufs Einübung der Formenlehre, alle 14 Tage, teils Hausarbeiten, teils Klaſſenarbeiten, und zwar von Anfang an regelmäßig im Anſchluß an den Leſeſtoff.

Lektüre nach einem geeigneten Leſebuche; dieſelbe wird ſofort begonnen und geht möglichſt bald zu zuſammenhängenden Leſeſtücken über. Der Stoff iſt der griechiſchen Sage und Geſchichte zu entnehmen. Es iſt darauf zu achten, daß nur ſolche Wörter vorkommen, die regelmäßig in den Schulſchriftſtellern wiederkehren und daß alle unregelmäßigen Formen fortbleiben.

III A. 6 Stunden wöchentlich.

Die Verba auf μι und die wichtigſten unregelmäßigen Verba des attiſchen Dialekts. Die Präpoſitionen gedächtnismäßig eingeprägt. Wiederholung und Ergänzung der Lehraufgabe der III B. Ausgewählte Hauptregeln der Syntax im Anſchluſſe an Geleſenes wie in III B.

Mündliche und ſchriftliche Überſetzungsübungen in gleichem Umfange und nach den gleichen Grundſätzen wie in III B, desgleichen das Wörterlernen. Im erſten Halbjahre 3, im zweiten 2 Stunden.

Lektüre. Anfangs nach dem Leſebuch, bald Xenophons Anabaſis. Anleitung zur Vorbereitung. Im erſten Halbjahre 3, im zweiten 4 Stunden.

II B. 6 Stunden wöchentlich.

Lektüre. Xenophon, Anabaſis und Hellenika mit Auswahl, ſowie Homers Odyſſee.

Die Vorbereitung auf Homer erfolgt im erſten Halbjahre in der Klaſſe. Der epiſche Dialekt wird nicht ſyſtematiſch durchgenommen, ſondern durch Erklärung und gelegentliche Zuſammenfaſſung bei dem Leſen eingeübt. Geeignete Stellen werden auswendig gelernt.

4 Stunden.

Grammatik. Die Syntax des Nomens (Artikel, Pronomen, Kaſuslehre), ſowie die notwendigſten Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre. Die Durchnahme der Syntax erfolgt, ſoweit nötig, ſyſtematiſch, indem im Übrigen das bereits Vorgekommene zuſammengefaßt und an Beiſpiele angeknüpft wird. Die Formenlehre wird wiederholt und nach Bedürfnis der Proſalektüre ergänzt.

Schriftliche Überſetzungen werden wie bisher gefordert, gelegentlich treten an die Stelle der Überſetzungen ins Griechiſche ſolche aus dem Griechiſchen ins Deutſche.

2 Stunden.

II A. 6 Stunden wöchentlich.

Lektüre. Auswahl aus Herodot, Xenophons Memorabilien und Homers Odyſſee.

Von beſonderer Erlernung des joniſchen Dialekts ſowie von der Übertragung des Herodot ins Attiſche iſt abzuſehen. Auswendiglernen wie in II B.

5 Stunden.

Schriftliche Übungen im Überſetzen aus dem Griechiſchen in Verbindung mit dem Leſen des Proſaikers alle 4 Wochen, und zwar in der Regel in der Klaſſe.

Die Grammatik iſt auf dieſer Stufe zuſammenfaſſend abzuſchließen. Weitere Einführung in die Syntax der Tempora und Modi, Lehre vom Infinitiv und Partizip, wobei auf das der griechiſchen Sprache Eigentümliche das Hauptgewicht fällt. Einübung des Gelernten in der Klaſſe zur Unterſtützung der Lektüre.

1 Stunde.

I A und B. je 6 Stunden wöchentlich.

Lektüre. Plato mit Auswahl und Thukydides, letzterer mit Ausſchluß ſchwierigerer Reden; Demoſthenes' olynthiſche und philippiſche Reden. Vorgängige Vorbereitung in der Klaſſe. Ho-

mers Ilias und Sophokles. Sophokles ist mit den Schülern eine Zeit lang gemeinsam vorzubereiten. Auswendiglernen geeigneter Stellen aus den Dichtern wie früher. Außerdem ergänzend Privatlektüre.

Grammatische Wiederholungen aus allen Gebieten je nach Bedürfnis, aber nur gelegentlich. Übersetzungen aus dem Griechischen alle vier Wochen; dieselben sind in der Regel in der Klasse aus dem Schriftsteller oder auch nach Diktaten zu veranstalten.

c. Methodische Bemerkungen.

1. Grammatik, Wortschatz und schriftliche Übungen. Die nach allen drei Richtungen zu treffende Auswahl bemißt sich lediglich nach dem Lehrziel.

Wegen der thunlichsten Übereinstimmung der griechischen Grammatik mit der lateinischen s. Lateinisch.

Auszuscheiden aus dem grammatischen Unterricht ist alles, was im Lateinischen bereits vorweg genommen ist und nicht dem Zweck der Lektüre dient, insbesondere fallen fast alle allgemeinen Begriffsbestimmungen fort. Bezüglich der erst auf induktivem Wege aus dem Lesebuch zu gewinnenden und dann fest einzuprägenden Formen und syntaktischen Regeln gilt dasselbe wie für das Lateinische, nur mit dem Unterschied, daß die Rücksicht auf Übersetzungen ins Griechische fast ganz aufhört. Die dahin zielenden schriftlichen Übungen in III B bis II B sind elementarster Art und dienen nur der Einübung der Formen und der wichtigsten Sprachgesetze. Auf der Oberstufe entfallen sie ganz.

2. Lektüre. Dieselbe muß, unbeschadet der Gründlichkeit, zumal auf der Oberstufe umfassender werden, als bisher. Ilias und Odyssee z. B. sind thunlichst ganz zu lesen. Soweit dies in der Ursprache nicht möglich ist, sind behufs Ergänzung von dem Lehrer gute Übersetzungen heranzuziehen. Bei der Behandlung Sophokleischer Stücke ist nach vorausgeschickter Übersetzung und Einzelerklärung vor allem der Ideengehalt und das Verständnis der Kunstform zu erschließen. Dasselbe hat bei den Platonischen Dialogen zu geschehen, deren Auswahl in erster Linie im Hinblick auf den pädagogisch bedeutsamen ethischen Gehalt zu treffen ist.

Im Übrigen gelten für die Behandlung der griechischen Schriftsteller dieselben Gesichtspunkte wie für die der lateinischen.

Aus den Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen.

6. Verminderung der Stunden für das Lateinische an Gymnasien um 15 und an den Realgymnasien um 11 wöchentlich ist in erster Linie durch die unabweisbare Forderung einer Verminderung der Gesamtstunden und der Vermehrung der Turnstunden geboten gewesen. Bei den Gymnasien kam überdies noch die Notwendigkeit der Verstärkung des Deutschen, des Zeichnens und der Aufnahme des Englischen in den Lehrplan dazu.

Eine so bedeutende Verminderung der Wochenstunden bedingte eine Änderung des Lehrziels. An dem Gymnasium mußte nach Wegfall des lateinischen Aufsatzes auf stilistische Fertigkeit in dem bisherigen Umfang verzichtet werden, ein Verzicht, welcher ohnehin durch die abnehmende Wertschätzung des praktischen Gebrauchs des Lateinischen und die auch in Gelehrten- und Lehrerkreisen abnehmende Fertigkeit in demselben bedingt war.

Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und diejenige geistige Zucht, welche bewährtermaßen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben wird, ist das allgemeine Ziel dieses Unterrichts. Innerhalb dieser Grenzen ist die diesem Fache zugewiesene bedeutsame Aufgabe trotz der Stundenverminderung auch fernerhin zu lösen. Dies setzt allerdings voraus, daß, wie bereits angeordnet, der grammatische Lernstoff und der anzueignende Wortschatz auf das Regelmäßige und für eine gründliche Lektüre Notwendige beschränkt und die schriftlichen Übungen lediglich nach dem allgemeinen Lehrziel bemessen werden. Die eine Stunde, welche in den drei oberen Klassen fernerhin noch für grammatische Zusammenfassungen und mündliche wie schriftliche Übungen bleibt, soll dazu dienen, die erworbene Sicherheit festzuhalten,

Digitized by Google

und die Lektüre von störendem grammatiſchem Beiwerk frei zu machen. Aufgabe der Direktoren und Aufſichtsbehörden wird es ſein, allen Verſuchen energiſch entgegenzutreten, welche darauf abzielen, dieſe den ſchriftlichen Übungen gezogenen Grenzen zu überſchreiten und die Schriftſtellerlektüre durch Hereinziehen grammatiſcher Erörterungen aufzuhalten, welche zum Verſtändnis des Schriftſtellers nicht unumgänglich nötig ſind.

Neben der ſchriftlichen Überſetzung in das Lateiniſche iſt entſprechend dem allgemeinen Lehrziel auch der Überſetzung aus dem Lateiniſchen eine ebenbürtige Stelle zugewieſen. Damit entfällt auch die einſeitige Wertſchätzung des ſogen. Extemporales. Auf eine gute deutſche Überſetzung aus der Fremdſprache iſt fernerhin ſowohl bei den Zeugniſſen und Verſetzungen als auch in der Reifeprüfung ein weit größeres Gewicht zu legen, als bisher. Um eine ſolche Zielleiſtung in geordneter Weiſe von unten auf vorzubereiten, iſt angeordnet, daß auf allen Stufen auch regelmäßige ſchriftliche Überſetzungen aus dem Lateiniſchen neben denen in das Lateiniſche hergehen.

Die in den Lehraufgaben für das Lateiniſche und Griechiſche bezeichneten Schriftſteller und Schriften ſind ſolche, welche in den betreffenden Schuljahren geleſen werden müſſen. Indeſſen ſind die Provinzial-Schulkollegien ermächtigt, auch andere Schriftſteller oder Schriften zuzulaſſen, vorausgeſetzt, daß dieſelben nach Form und Inhalt zur Schullektüre auf dieſer Stufe ſich eignen und ein Einleſen in die verbindlichen Klaſſenſchriftſteller durch dieſe erweiterte Lektüre nicht behindert wird.

7. Das Griechiſche hat 4 Wochenſtunden verloren. Nachdem auch hier der grammatiſche Lernſtaff und der anzueignende Sprachſchatz beſchränkt und die elementaren, nur auf Einübung der Formen und der wichtigſten grammatiſchen Regeln zu bemeſſenden Schreibübungen auf der Unterſtufe auf ein geringes Maß zurückgeführt ſind, erſcheint die ſichere Erreichung des alleinigen Ziels dieſes Unterrichts — Verſtändnis der bedeutenderen klaſſiſchen Schriftſteller Griechenlands — verbürgt, ohne daß die Gründlichkeit der Lektüre einen Abbruch erfährt.

Aus der „Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen in Preußen.“

I.

A. Ordnung der Reifeprüfung an den Gymnaſien.

3. In der lateiniſchen Sprache muß der Schüler die leichteren Reden Ciceros, den Salluſtius und Livius, die Äneide Virgils, die Oden und Epiſteln des Horaz verſtehen und ohne erhebliche Nachhilfe überſetzen, auch über die am häufigſten vorkommenden Versmaße ſichere Kenntnis beſitzen. Seine ſchriftliche Prüfungsarbeit muß von Fehlern, welche eine grobe grammatiſche Unſicherheit zeigen, im Weſentlichen frei ſein.

4. In der griechiſchen Sprache muß der Schüler den Homer, den Xenophon, die kleineren Staatsreden des Demoſthenes und die leichteren Dialoge Platons verſtehen und ohne erhebliche Nachhilfe zu überſetzen vermögen.

§ 6.
Art und Gegenſtände der Prüfung.

2. Zur ſchriftlichen Prüfung gehören: ein deutſcher Aufſatz, eine Überſetzung aus dem Deutſchen in das Lateiniſche, je eine Überſetzung aus dem Griechiſchen und dem Franzöſiſchen in das Deutſche, und in der Mathematik vier Aufgaben, und zwar je eine aus der Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie und Algebra.

3. Die mündliche Prüfung erſtreckt ſich auf die chriſtliche Religionslehre, die lateiniſche und griechiſche Sprache, die Geſchichte und die Mathematik.

§ 7.

Für die [ſchriftl.] Überſetzung aus dem Griechiſchen iſt aus einem der Lektüre der Prima angehörenden oder dazu geeigneten Schriftſteller ein in der Schule nicht geleſener, von beſonderen Schwierigkeiten freier Abſchnitt zu wählen.

§ 8.

2. Für den deutſchen Aufſatz und für die mathematiſche Arbeit ſind fünf Vormittagsſtunden zu beſtimmen; die Friſt darf bei dem Aufſatze nötigenfalls um eine halbe Stunde überſchritten werden. Zu der Anfertigung der Überſetzungen aus dem Griechiſchen und Franzöſiſchen werden, ausſchließlich der für das Diktieren des Textes erforderlichen Zeit, je drei Stunden, zur Anfertigung der Überſetzung in das Lateiniſche, ausſchließlich der für das Diktieren des Textes erforderlichen Zeit, zwei Stunden beſtimmt.

4. Andere Hilfsmittel in das Arbeitszimmer mitzubringen, als für die Überſetzung aus dem Griechiſchen ein griechiſches, für die Überſetzung aus dem Franzöſiſchen ein franzöſiſches Wörterbuch und für die mathematiſche Arbeit Logarithmentafeln, iſt nicht erlaubt.

§ 10.

3. Ein Schüler, deſſen ſchriftliche Prüfungsarbeiten ſämtlich oder der Mehrzahl nach das Prädikat „nicht genügend“ erhalten haben, iſt von der mündlichen Prüfung auszuſchließen, wenn bereits in der auf Anlaß der Meldung aufgeſtellten Beurteilung der Zweifel an der Reife desſelben Ausdruck gefunden hat. Iſt ein ſolcher Zweifel nicht ausgedrückt worden, ſo wird der Kommiſſion anheimgeſtellt, ob der Rat zum Rücktritte vor der mündlichen Prüfung erteilt werden ſoll.

4. Eine Befreiung von der mündlichen Prüfung erſtreckt ſich entweder auf die ganze Prüfung oder auf Teile derſelben.

a. Die Befreiung von der ganzen mündlichen Prüfung hat dann einzutreten, wenn der Schüler bei tadelloſem Betragen ſowohl in ſämtlichen verbindlichen Fächern vor Eintritt in die Reifeprüfung als auch in ſämtlichen ſchriftlichen Prüfungsarbeiten mindeſtens das Prädikat „genügend“ ohne Einſchränkung erhalten hat.

b. Die Befreiung von Teilen der mündlichen Prüfung hat einzutreten

α. in Fächern, welche nicht Gegenſtand der ſchriftlichen Prüfung ſind, wenn das abgegebene Urteil ohne Einſchränkung mindeſtens „genügend“ lautet;

β. in Fächern, welche auch Gegenſtand der ſchriftlichen Prüfung ſind, wenn überdies die ſchriftlichen Arbeiten mindeſtens das Prädikat „genügend“ ohne Einſchränkung erhalten haben.

§ 11.

7. Bei der [mündl.] Prüfung im Lateiniſchen und Griechiſchen werden den Schülern zum Überſetzen Abſchnitte aus ſolchen Schriftſtellern vorgelegt, welche in der Prima geleſen werden oder dazu geeignet ſein würden. Inwieweit dazu Dichter oder Proſaiker benützt werden, bleibt der Beſtimmung des Königlichen Kommiſſars überlaſſen, welcher auch befugt iſt, die Auswahl der vorzulegenden Abſchnitte zu treffen. Aus Proſaikern ſind nur ſolche Abſchnitte vorzulegen, welche von den Schülern in der Klaſſe nicht geleſen ſind, aus den Dichtern in der Regel ſolche Abſchnitte, welche in der Klaſſenlektüre, aber nicht während des letzten Halbjahres vorgekommen ſind.

Durch geeignete, an die Überſetzung anzuſchließende Fragen iſt den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Bekanntſchaft mit Hauptpunkten der Metrik, der Mythologie und der Antiquitäten zu erweiſen.

§ 12.

3. Es iſt zuläſſig, daß nicht genügende Leiſtungen in einem Lehrgegenſtande durch mindeſtens gute Leiſtungen in einem anderen verbindlichen Gegenſtande als ergänzt erachtet werden.

Dabei finden jedoch folgende Einſchränkungen ſtatt:

a. Bei nicht genügenden Geſamtleiſtungen im Deutſchen oder in den beiden alten Sprachen darf das Reifezeugnis überhaupt nicht erteilt werden.

b. Nicht genügende Geſamtleiſtungen in einer der alten Sprachen ſind nur durch mindeſtens gute Geſamtleiſtungen in der anderen alten Sprache oder im Deutſchen oder in der Mathematik, ebenſo umgekehrt nicht genügende Geſamtleiſtungen in Mathematik nur durch mindeſtens gute Geſamtleiſtungen in einer der alten Sprachen oder im Deutſchen auszugleichen.

Aus der „Ordnung der Abſchlußprüfungen nach dem ſechſten Jahrgang der neunſtufigen höheren Schulen.“

§ 1.

Zweck der Prüfung iſt zu ermitteln, ob der Schüler die Reife zur Verſetzung nach Oberſekunda erreicht hat.

§ 2.

Die Prüfung erſtreckt ſich auf die Lehraufgabe der Unterſekunda.

§ 3.

Die Prüfungskommiſſion beſteht unter dem Vorſitz eines Königlichen Kommiſſars, zu welchem auch der Direktor oder deſſen zeitweiliger Stellvertreter ernannt werden kann, aus dem Leiter der Schule und den wiſſenſchaftlichen Lehrern der Unterſekunda.

§ 4.

Die Verhandlungen der Kommiſſion unterliegen den Vorſchriften über Amtsverſchwiegenheit.

§ 5.

Die Prüfung findet nicht eher als im zweiten Halbjahre der Unterſekunda ſtatt. Die Zulaſſung erfolgt durch den Direktor, ohne daß eine beſondere Meldung der Schüler erforderlich iſt.

Das Verzeichnis der zu Prüfenden hat der Direktor dem Königlichen Kommiſſar nach Feſtſtellung der Vorentſcheidung des Lehrerkollegiums über die Verſetzungsfähigkeit der einzelnen Schüler (§ 9) einzureichen. Dabei iſt auf Grund dieſer Vorentſcheidung hinter jedem Namen zu bemerken, ob der Schüler für verſetzungsfähig, nicht verſetzungsfähig oder für zweifelhaft gehalten wird. Ferner ſind etwaige Vorſchläge für die Befreiung anzugeben (§ 10).

§ 6.

Art und Gegenſtände der Prüfung ſind bei den Gymnaſien dieſelben, wie bei den Progymnaſien.[1])

§ 7.

Die Aufgaben für die ſchriftliche Prüfung beſtimmt der Direktor auf Vorſchlag des betreffenden Lehrers.

Zur Bearbeitung werden für den deutſchen Aufſatz und die mathematiſche Arbeit je 4, für die übrigen Arbeiten je 2 Stunden gewährt.

Andere Hilfsmittel als Logarithmentafeln mitzubringen, iſt dem Schüler nicht geſtattet.

§ 9.

Die Arbeiten werden von dem betreffenden Lehrer durchgeſehen und mit den Prädikaten *ſehr gut*, *gut*, *genügend* oder *nicht genügend* bezeichnet.

Sodann werden dieſelben bei den an der Prüfung beteiligten Lehrern der Unterſekunda in Umlauf geſetzt, und in einer von dem Direktor abzuhaltenden Konferenz wird nach Zuſammenſtellung der Prädikate darüber Beſchluß gefaßt, ob der einzelne Schüler als verſetzungsfähig, nicht verſetzungsfähig oder zweifelhaft zu bezeichnen iſt, und ob er etwa für die Befreiung von der ganzen mündlichen Prüfung oder von Teilen derſelben vorgeſchlagen werden könne.

§ 10.

Die Prüfung findet in der Regel im Anſchluß an die Reifeprüfung ſtatt.

Für die Prüfung ſind die Zeugniſſe und Arbeiten der Schüler aus Unterſekunda bereit zu halten.

Der Prüfung voraus geht eine Beſchlußfaſſung darüber, ob einzelne Schüler von der Zulaſſung auszuſchließen und welche Schüler von der Prüfung ganz oder teilweiſe zu befreien ſind.

Für die Ausſchließung und Befreiung von der mündlichen Prüfung gelten dieſelben Beſtimmungen wie bei Progymnaſien [und Gymnaſien, ſieh den vor. Abſchnitt § 10].

[1]) Für die Progymnaſien gilt Folgendes (S. 18 fg.):

Zur ſchriftlichen Prüfung gehören: ein deutſcher Aufſatz, je eine Überſetzung aus dem Deutſchen in das Lateiniſche, in das Griechiſche und in das Franzöſiſche, zwei Aufgaben aus der Mathematik und eine aus der elementaren Körperberechnung.

Die mündliche Prüfung erſtreckt ſich auf die chriſtliche Religionslehre, die lateiniſche und griechiſche Sprache, die Geſchichte und die Erdkunde, ſowie die Mathematik.

Die Prüfung beſchränkt ſich auf die Lehraufgaben der Unterſekunda. In das Zeugnis wird das Urteil über die Klaſſenleiſtungen in der Phyſik aufgenommen.

§ 11.

Die Prüfung erfolgt durch den betreffenden Fachlehrer. Der Königliche Kommiſſor iſt befugt, dieſelbe teilweiſe zu übernehmen.

In den Fremdſprachen wird eine Stelle aus einem im erſten Hotbjohre der Unterſekundo geleſenen Proſaiker zur Überſetzung vorgelegt, wetche der Königtiche Kommiſſar zu beſtimmen beſugt iſt.

Durch geeignete an die Überſetzung anzuſchtießende Fragen iſt dem Schüler Getegenheit zu geben, ſeine Bekonntſchaft mit den wichtigeren grammatiſchen Regeln zu erweiſen.

§ 12.

Bezüglich der Ausgteichung ungenügender Leiſtungen gitt dosſetbe wie bei Progymnoſien.[1])

§ 13.

Ju der über die Prüfung oufzunehmenden Verhandtung ſind die Ergebniſſe der Vorberatung (§ 9), die in der mündtichen Prüfung erlongten Prädikate für jedes Fach und das Schtußurteil über die einzetnen Schüler kurz onzugeben.

Eine Einſendung der Verhandtung und der Arbeiten on dos Provinzial-Schutkollegium bedorf es nur in dem Falle des Einſpruchs des Kommiſſars gegen den Beſchluß der Kommiſſion.

§ 15.

Die Prüfung darf nur einmal wiederholt werden.

Erläuterungen und Ausführungsbeſtimmungen zu der Ordnung der Abſchlußprüfungen.

1. Nach der Orgonifation unſerer höheren Schulen entſprechen die ſechs unteren Jahrgänge der Vollonſtalten genou den ſechs Johrgängen der Nichtvollonſtolten. An beiden ſind die bezügtichen Lehrziele und Lehroufgoben dieſelben, und durch die neue Stoffverteitung iſt ein erſter Abſchtuß der Vorbildung mit dem ſechſten Johrgang geſichert. Während ober an den ſechsſtufigen höheren Bürgerſchulen (Reotſchulen) zum Zweck der Erlongung des Reifezeugniſſes und der domit verbundenen Berechtigung eine Prüfung am Ende des ſechſten Johres ſeit longe beſteht, war bisher ein Gleiches für den ſechſten Jahrgong der Vollonſtolten und der ſiebenſtufigen Progymnaſien und Reolprogymnaſien nicht der Foll. Dodurch wurde die Entwicktung der höheren Bürgerſchuten (Reolſchulen) ſchwer benochteiligt und überdies eine große Maſſe von Schülern zu ihrem eigenen Schoden ouf tateintreibende Schuten gedrängt. Dieſe Ungleichheit im Intereſſe der Schulen und der Schüler zu beſeitigen, wor Pflicht der Unterrichtsverwaltung. Doſür ſprach aber auch die Erwägung, daß durch Einlegung der von der Gerechtigkeit geforderten Prüfung on Vollonſtatten die Mögtichkeit geboten wurde, die Reiſeprüfung von einer bedeutenden Maſſe von Gedächtnisſtoff zu befreien und die Primozeit für ihre eigentliche wiſſenſchofttiche Aufgabe voll auszunützen. Die Einrichtung wird überdies vorousſichttich dahin führen, doß ein großer Teil der in den gedachten Erläuterungen erwähnten Schüler in Zukunſt von vornherein loteinloſe Schulen auffucht, welche für ihren Lebensberuf geeigneter ſind, als die lateintreibenden. Dodurch aber wird gteichzeitig den letzteren, beſonders den Gymnoſien, ein großer Dienſt erwieſen.

Die gegen die Prüfung erhobenen Einwendungen können ats durchſchtogend nicht erachtet werden und ſcheinen zum Teil auf fatſcher Vorſtellung von dieſer zu beruhen.

Vorab iſt zu bemerken, daß die ſogen. Abſchtußprüfung noch Unterſekunda im Grunde weiter nichts iſt, als eine mit gewiſſen Formen umgebene Verſetzungsprüfung, wie ſie bereits

[1]) Unter den Beſtimmungen über die Reifeprüfungen an Progymnaſien findet ſich folgende (S. 19):
Ob und inwieweit die in den Beſtimmungen über die Gymnoſien § 12 aufgeführten Beſchränkungen des Ausgleichs nicht genügender Geſamtleiſtungen in einem verbindtichen Lehrgegenſtande durch mindeſtens gute Geſamtleiſtungen in einem anderen verbindlichen Lehrgegenſtonde auch hier Anwendung finden ſollen, bteibt dem Ermeſſen der Prüfungskommiſſion übertaſſen. Die Perſöntichkeit des Schülers und dos Urteil der Lehrer über deſſen bisheriges Streben ſind bei der Entſcheidung vor allem zu berückſichtigen.

an vielen Anſtalten innerhalb und außerhalb Preußens beſteht. Neu iſt im Weſentlichen nur der ſtaatliche Kommiſſar, welcher aber auch der Direktor ſein kann und vorausſichtlich in ſehr vielen Fällen ſein wird. Der Schwerpunkt der Entſcheidung über die Verſetzung liegt nach wie vor in dem Urteil der Lehrer der Klaſſe. Durch weitgehende Befreiungen iſt für eine möglichſte Abkürzung der Prüfung geſorgt und im übrigen Vorkehrung getroffen, daß das Schlußurteil allen Rückſichten der Billigkeit gerecht wird. Das Prüfungsverfahren wird, wie die Ordnung ergiebt, unbeſchadet des Ernſtes der ganzen Einrichtung, ein einfaches ſein.

Die äußerliche Scheidung der Vollanſtalten in Unter- und Oberſtufe hat nach Lehraufgaben und Methode der Behandlung auch eine innere Berechtigung. Eine ähnliche Scheidung hat in anderen Staaten ſich bewährt. Die Durchführung der Lehraufgaben der Oberſtufe erleidet dadurch keine Beeinträchtigung, daß auf der Unterſtufe auf einen gewiſſen Abſchluß mit Unterſekunda hingearbeitet wird. Es ſteht vielmehr zu erwarten, daß bei vorausſichtlich verminderter Schülerzahl auf der Oberſtufe die Lehrziele um ſo ſicherer erreicht werden.

Die Prüfung, wie wohl gewünſcht wurde, auf diejenigen Schüler zu beſchränken, welche etwa das Zeugnis für den einjährigen Dienſt erſtreben, würde dem ganzen Zweck der Einrichtung widerſprechen und überdies die Vorausſetzung erſchüttern, auf welcher die Neuordnung des Berechtigungsweſens beruht. Daß das Beſtehen dieſer Prüfung auf den Eifer der auf die Oberſtufe übertretenden Schüler nachteilig einwirke, iſt nicht zu beſorgen. Wo im einzelnen Fall ein äußerer Antrieb nötig werden ſollte, liegt dieſer in der Verſetzung in die höhere Klaſſe und in der Reifeprüfung.

Auch ſcheint der Einwand, welcher aus dem Alter der Schüler entnommen iſt, nicht von Erheblichkeit, da für die Schüler der Vollanſtalten auf dieſer Stufe nicht zu ſchwer ſein kann, was auf derſelben Stufe in verſchärftem Maße von den Schülern der höheren Bürgerſchulen und am Ende des ſiebenten Kurſus von denen der Progymnaſien und Realprogymnaſien ſeit Jahren geleiſtet wird. Übrigens ſtehen die Jünglinge am Ende der Unterſekunda meiſt im 16. bezw. 17. Lebensjahre.

Eine Störung des regelmäßigen Unterrichtsbetriebes wäre nur dann zu beſorgen, wenn die Prüfung zu ſehr ausgedehnt und von den Schülern eine andere Vorbereitung als auf jede Verſetzungsprüfung vor dem Direktor erwartet oder gar gefordert würde. Dem mit aller Entſchiedenheit zu wehren und in den Schülern die Überzeugung zu befeſtigen, daß treue Arbeit während des Jahres die beſte Bürgſchaft für die Verſetzung ſei, iſt Pflicht der Direktoren und der Aufſichtsbeamten. Dieſe werden dafür Sorge tragen, daß der ganze Prüfungsvorgang auch in ſeinen äußeren Formen von dem einer gewöhnlichen Verſetzungsprüfung nicht abweiche.

2. Die Anforderungen in allen Fächern haben ſich eng an die Lehraufgaben der Unterſekunda (§ 2) anzuſchließen und dürfen hinſichtlich des Umfangs und der Schwierigkeit das mittlere Maß von Verſetzungsleiſtungen nicht überſchreiten.

Die mündliche Prüfung (§ 11) hat ſich überall auf das zu beſchränken, was jedem ordentlichen Schüler aus dem Unterricht der Unterſekunda geläufig ſein muß.

3. Die Prüfung findet nur gegen das Ende des Schuljahrs oder bei Wechſelabteilungen zu Ende der betreffenden einjährigen Lehrzeit ſtatt, da nur auf dieſe Weiſe die volle Erreichung des auf einjährigen Lehrgang berechneten Klaſſenziels geſichert erſcheint.

4. Die Wiederholung der Prüfung (§ 15) iſt nur einmal geſtattet, weil es im Intereſſe der Schule liegt, ungeeignete Schülerelemente nach zweijährigem erfolgloſem Beſuch der Unterſekunda auszuſcheiden und für die Schüler ſelbſt der Übergang ins bürgerliche Leben nicht weiter hinausgeſchoben werden darf.

Über einige Neuerungen in den preußischen, bayerischen, sächsischen und württembergischen Gymnasiallehrplänen.

Eine Beurteilung der neuen Pläne wird am zweckmäßigsten in jedem Punkt alle vier vergleichen, und es wird wohl auch dienlich sein, die Gymnasialeinrichtungen der beiden bevölkertsten Großherzogtümer dabei zu berücksichtigen.

Daß wir von der Schwierigkeit, die die Reformarbeit hatte, überzeugt sind, brauchen wir kaum zu sagen. Wir meinen zugleich, daß die neuen Verordnungen nicht nur nach dem, was sie brachten, zu beurteilen sind, sondern auch nach dem, was sie erfreulicherweise nicht brachten.

Indes hat, wer über die Neuerungen spricht, natürlich die Pflicht, gleich offen zu reden, wo ihm eine Änderung als Verschlechterung erscheint, wie wo er eine solche glaubt als Fortschritt begrüßen zu dürfen.

1. Die Veränderung der Gesamtstundenzahlen.

Preußen, das seinen Gymnasiasten bisher, Turnen und Singen nicht gerechnet, in allen neun Klassen zusammengenommen 268 allgemeinverbindliche Schulstunden zumutete, hat am stärksten subtrahiert, 16 St.; Sachsen, das den seinigen noch 4 Stunden mehr zu tragen gab, reduzierte nur um 10—12. Württemberg und Bayern glaubten umgekehrt eine Stunde der Gesamtzahl hinzulegen zu können, was bei den bisherigen 227 Stunden Bayerns nicht wunderbar ist, wogegen es bei Württemberg dem anderwärts herrschenden Reduktionsdrang gegenüber auffallen darf und um so mehr auffällt, wenn man die Änderung der Summen in den einzelnen Klassen ansieht: denn da gewahrt man in den drei untersten und den beiden obersten Jahreskursen eine Minderung, dagegen ein Hinaufgehen in den mittleren bis zu 31 und in Obersekunda bis zu 32 Stunden.

Doch sind wir weit entfernt, der württembergischen Schulverwaltung daraus einen Vorwurf zu machen. Die badischen Tertien haben ebenfalls 31 St., hatten vor dem Jahr 1883 sogar 32, und nur der (allerdings nicht angenommene) Antrag, die Stundenzahl wieder auf 32 zu erhöhen, ist seitdem gestellt worden, nicht der, sie noch weiter zu vermindern.

Wenn man der Ansicht ist, daß ein Mehr von drei bis fünf wöchentlichen Schulstunden einen bedeutenden Unterschied für das körperliche Befinden der Schüler macht, so müßte man annehmen, man werde bei Überschreitung der bayerisch-württembergischen Grenze von Rotbacken auf Hohlwangen kommen oder umgekehrt. Ich habe einmal hintereinander zuerst in einem bayerischen, dann in einem württembergischen Gymnasium hospitiert und habe nicht im entferntesten finden können, daß die Zöglinge des letzteren weniger frisch aussahen, daß den

württembergischen Primanern die Differenz von 4½, den Untertertianern die von 5 Wochenstunden gegenüber den Bayern irgendwie anzumerken war.

In allen Klassen unter 30 obligatorische wöchentliche Stunden abgesehen von Singen und Turnen herabzugehen, scheint Manchem wünschenswert, damit alle Stunden auf den Vormittag verlegt werden können. Ob die letztere Einrichtung sich mehr empfiehlt, darüber kann man streiten, da die Vorteile zwischen dieser und der gewöhnlichen Ordnung geteilt sind, und mitbestimmend bei der Entscheidung werden in vielen Fällen lokale Verhältnisse sein. Ich gehe nicht so weit, in der Beseitigung des Nachmittagsunterrichts ein Moment der Verweichlichung zu sehen; aber ich halte es für ebenso unrichtig, die Verlegung alles wissenschaftlichen Unterrichts auf den Vormittag als einen zweifellosen Fortschritt der Pädagogik zu betrachten. Belehrend war für mich in dieser Beziehung auch, was jetzt in Bayern verordnet ist. Die Änderungen im bayerischen Gymnasiallehrplan sind recht sehr auch vom gesundheitlichen Standpunkt erwogen worden, und der Umstand, daß ein Mann, wie Geh. Rat Kerschensteiner bei den Reformberatungen des Obersten Schulrates über die Frage der Schulhygiene Bericht zu erstatten hatte, bürgt dafür, daß hier gründliche Erwägung gewaltet hat. Obgleich nun Bayern unter allen deutschen Staaten auch jetzt noch in seinen Gymnasien die geringste Zahl von allgemeinverbindlichen Stunden hat, also am ehesten in der Lage wäre, alle Lektionen auf den Vormittag anzusetzen, so hat man dies gleichwohl nicht gethan, sondern die neue Schulordnung bestimmt in § 6 Folgendes: „Zwei Nachmittage in der Woche sind vom Schulunterrichte frei; doch können an denselben mitunter Exkursionen zur Erteilung des Unterrichts in der Naturkunde unternommen und auf dieselben ausnahmsweise Turnübungen und auch Stunden in Wahlfächern gelegt werden. An den vier übrigen Wochentagen ist der Unterricht auf Vormittag und Nachmittag zu verteilen. Der Unterricht in den Pflichtfächern soll sich, abgesehen vom Turnen, an einem Vormittag oder Nachmittag nicht über drei Stunden ausdehnen; nur an Tagen, deren Nachmittage frei sind, darf der Unterricht am Vormittag vier Stunden umfassen."

Um zu begründen, daß man in den oberen Klassen mit den obligatorischen Stunden unter die Zahl der mittleren Klassen heruntergehen müsse, hat man die Erwägung vorgeführt, daß den älteren Schülern mehr Raum zu freiwilligen Studien nach ihrer Neigung geschafft werden müsse. Ich bin überzeugt, daß diesem Verlangen eine starke Illusion zu Grunde liegt. Ist wirklich zu glauben, daß von jetzt an in Preußen, abgesehen von Alumnaten wie Schulpforta, bei der vermehrten Freizeit eine größere Anzahl von Primanern, als bisher, solchen Studien obliegen wird? Ich glaube entschieden nicht: solche, die es bisher gethan, werden es weiterhin thun, und die große Zahl derer, die es bis jetzt unterlassen, wird sich auch bei größerer Ausdehnung der freien Zeit nicht mehr dazu aufgelegt fühlen, ja vielleicht noch weniger. Denn die Gewöhnung an geistige Anstrengung wird geringer sein. So haben wir in Baden 1883 der 29sten Wochenstunde in den beiden Primen ohne Bedenken die 30ste hinzugelegt, um der Mathematik 4 Stunden zu geben. Und wenn man private Studien speziell in der Richtung des etwa schon

erwählten Berufes wünscht, so ist doch nicht zu vergessen, daß eine Hauptaufgabe des Gymnasiums auch darin liegt, die Schüler Interessen und Kenntnisse gewinnen zu lassen, die mit ihren künftigen Fachstudien nicht in näherer Beziehung stehen, aber für ihre Gesamtbildung wichtig sind.

Man weist auch oft auf die Studenten hin, die so heißen wie lucus a non lucendo, und sieht als Grund ihres Nichtstudierens das übermäßige Arbeiten auf dem Gymnasium an! Aber glaubt man im Ernste von denen, die in den ersten Semestern ihre Zeit ganz kameradschaftlicher Geselligkeit widmen, daß sie dies nicht thun würden, wenn sie auf der Schule weniger gearbeitet hätten? — Mir ist bei den jungen Männern, die während der ersten Semester oder gar Jahre in den Hörsälen nicht anzutreffen waren, wenn ich ihre weitere Entwicklung verfolgen konnte, oft ein anderer Gedanke gekommen. Es ist keine seltene Erfahrung, daß eben diese später doch in ihrem Berufe ganz tüchtig einschlagen und energische Arbeiter sind. Wie viele würden dazu wohl die Fähigkeit besitzen, wenn sie sie nicht auf der Schulbank erworben hätten? Die strenge geistige Zucht des Gymnasiums ist das, dem so mancher deutsche Beamte nicht in letzter Linie seine Arbeitstüchtigkeit verdankt.

Als Grund für eine Reduktion der allgemeinverbindlichen Stunden in den obersten Klassen erscheint auch, daß die Möglichkeit zur Teilnahme am englischen Unterricht geschaffen werden müsse. Solche Teilnahme findet aber thatsächlich an vielen Anstalten bereits in großem Umfang statt, ohne daß die Zahl der obligatorischen wissenschaftlichen Stunden in den oberen Klassen unter 30 herabgesetzt wäre. Und noch beweisender ist für die Unnötigkeit der Verminderung aus dem bezeichneten Gesichtspunkt die Thatsache, daß seit vielen Jahren bei gleicher Zahl der obligatorischen Lektionen eine nicht unerhebliche Zahl von Schülern, die keineswegs alle als besonders begabt bezeichnet werden können, den hebräischen Unterricht mitnimmt, den Unterricht in einer Sprache also, der das Englische in Schwierigkeit entfernt nicht gleichkommt.

Nach diesen Erwägungen gelange ich zu der Ansicht, daß zu der in Preußen verfügten starken Stundenverminderung kein zwingender Grund vorlag, daß insbesondere die Reduktion auf 28 wissensch. Stunden in den drei oberen Klassen nicht notwendig war; und ist dieses Ergebnis richtig, so hat es insofern Bedeutung, als einige Übelstände im neuen preußischen Stundenplan zweifellos von der so sehr verminderten Gesamtzahl der Stunden herrühren.

Die Gymnasien in Hessen haben im Ganzen ohne Turnen und Singen 265 wöchentl. Lektionen und von IV an je 30 Stunden; die in Baden im Ganzen 261 und von Untersekunda an 30, in der Tertia 31. Aus beiden Ländern konnte in der Konferenz durch klarredende Zeugnisse die Thatsache belegt werden, daß die Unterrichtsorganisation Überbürdung nicht im Gefolge habe. Sollte dem nicht auch der Eindruck entsprochen haben, den hessische und badische Jungen den Herren des Siebenerausschusses gemacht? Und in Preußen würde bei ähnlicher Stundenzahl Überbürdung drohen?

In den elsässischen Gymnasien wurde durch das Regulativ vom J. 1883

die Gesamtstundenzahl, ohne Singen und Turnen, auf 249 beschränkt. Durch Verfügung vom 3. Mai 1888 dagegen wurde die Gesamtzahl auf 258 erhöht, und die Klassen haben von Untertertia an je 30 wöchentl. Stunden. Ich möchte glauben, daß man auch in Preußen über kurz oder lang wieder zu einer den meisten deutschen Ländern entsprechenden Vermehrung der Stundenzahl schreiten wird, um wenig empfehlenswerte Verkürzungen des Unterrichtsstoffes zu vermeiden, und daß Bayern, um einigen bisher zu wenig gepflegten Lehrgegenständen ohne Verkürzung des klassischen Unterrichts hinreichenden Raum schaffen zu können, im Hinblick auf die Nachbarländer etwas weiter in der Erhöhung seiner Stundensummen gehen wird.[1])

Sehr erfreulich scheint uns die in Sachsen den einzelnen Anstalten gegebene Befugnis, in Prima die Zahl der griechischen Stunden auf 7, die der lateinischen auf 8 zu erhöhen. Sie freut uns schon um des dabei befolgten Prinzipes willen, der einzelnen Schule auch in Bezug auf die Stundenzahlen eine gewisse Freiheit zu gewähren; sie freut uns aber auch, weil sie in vielen Fällen einem praktischen Bedürfnis entsprechen wird. An den preußischen Gymnasien ist nicht eine Vermehrung, sondern nur eine Verschiebung der Stundenmengen verstattet worden und die Entscheidung hierüber nicht in die Hände der Lehrer-, sondern der Provinzialschulkollegien gelegt. Diese sind — heißt es in den Erläuterungen S. 68 — ermächtigt: „an allen Arten höherer Schuken die Mathematik und die Naturwissenschaften und an gymnasialen Anstalten überdies das Lateinische und das Griechische unter entsprechender Verminderung des anderen Fachs der betreffenden Gruppe auf die Dauer eines Schuljahrs um je eine Stunde wöchentlich zu verstärken. Auch ist es dem Ermessen der Provinzial-Schulkollegien überlassen, behufs Beseitigung besonderer Schwächen einer Klasse, auf kürzere Zeit eine weitere Verschiebung der Wochenstunden innerhalb der beiden bezeichneten Gruppen zu gestatten."

2. Latein.

Wir beginnen mit dem lateinischen Unterricht, da hier die stärksten Änderungen vorgenommen sind.

Wie aus der Übersicht der dieser Sprache zugewiesenen Stundenmenge hervorgeht, hat sie in allen vier neuen Plänen an Stundenzahl verloren. Die Verminderung ist am stärksten in Württemberg (21 1/2 St.), weil dort zugleich eine Lateinklasse, die der Achtjährigen, eingegangen ist (die unserer Sexta bis Prima entsprechenden Klassen haben nur einen Verlust von 9 1/2 St. im Ganzen erfahren). Dann

[1]) Von Interesse ist es auch wohl, an ein paar Beispielen zu sehen, wie hoch hinauf in der Schweiz die Zahl der obligatorischen Stunden in den gymnasialen Kursen geht. In Zürich haben die Schüler der obersten Gymnasialklasse 34 obligatorische wissenschaftliche Stunden, wozu noch 2 Stunden Turnen und weitere Stunden für militärische Übungen treten. Ebenfalls zu 34 St. kommt die unserer Untersekunda entsprechende Klasse des Burgdorfer Gymnasiums, wenn man von Singen, Turnen und militärischen Übungen absieht. In diesen Fällen liegt m. E. thatsächlich ein Übermaß vor (das seinen Grund hauptsächlich in dem Aufschieben des klassischen Unterrichts hat).

kommt Preußen, wo bei Festhaltung derselben Zahl von Lateinklassen 15 St. abgezogen sind; darauf Bayern mit — 7 St.; Sachsen mit — 5 bis 7 St. Nach der jetzt bestimmten Zahl von Lateinstunden aber folgen sich die 6 größten Staaten so, daß Württemberg mit 81 St. vorangeht und dann kommen: Hessen (74), Sachsen (71—73), Baden (72), Bayern (66), Preußen (62).

Thatsächlich haben also die preußischen Gymnasien jetzt am wenigsten Lateinstunden (auch in den kleineren Staaten ist die Zahl eine größere). Nun sind zwei Fragen diskutierbar: 1) welche Ziele man im lateinischen Unterricht der Gymnasien erreichen solle; 2) wie viele Jahre und Stunden man dazu braucht. Undiskutierbar aber und vollkommen sicher ist: wenn ein Gymnasium 10+10+10+10+10+8+8+8+7 oder 9+9+8+8+8+8+7+7+7 hat und ein anderes 8+8+7+7+7+7+6+6+6, so wird bei übrigens gleichen Bedingungen, ich meine bei ungefähr gleicher Qualität der Lehrer, der Schüler und der Methode, das letztere Gymnasium im Lateinischen entschieden weniger leisten, als das erstere. Da nun die gute Methode nicht an einen Staat gebunden ist und gute Lehrer und begabte und fleißige Schüler in Nord-, Mittel- und Süddeutschland zu finden sind, so ergiebt sich, daß die preußischen Gymnasien von jetzt an bis zu einer später etwa erfolgenden Änderung des Stundenplans im Lateinischen weniger leisten werden, als die in den übrigen deutschen Staaten, und das wäre nicht gut. Denn das Lateinische gilt doch auch nach dem neuen preußischen Plan als dasjenige Fach, mit dem man im Gymnasium die meisten Wirkungen erzielen soll. Tritt nun gerade in diesem Fach eine wesentliche Minderung der Leistungen gegenüber anderen Staaten ein, so ließe sich das m. E. nur dann verschmerzen, wenn dafür in Fächern, die für die Entwicklung der geistigen Kräfte ebenfalls von besonderem Wert sind, ein bedeutendes Mehr im Vergleich mit anderen Staaten geleistet würde. Das ist aber bei der diesen Fächern in Preußen eingeräumten Zeit keineswegs zu erwarten. Denn das Griechische, das für das Latein am ehesten Ersatz bieten könnte, ist ebenfalls verkürzt worden und hat jetzt weniger Stunden als in Sachsen, Württemberg, Hessen. Das Deutsche hat, auch wenn wir die Stunden für Geschichtserzählungen in den beiden untersten Klassen hinzurechnen, im Ganzen nur 1 Stunde mehr als in Sachsen und Hessen und 1 weniger als in Bayern. Und ebenso wenig ist für Mathematik, ebenso wenig auch für Französisch, Geschichte, Naturwissenschaften im neuen preußischen Stundenplan gegenüber den anderen Staaten ein Plus angesetzt, das höhere Leistungen in einem dieser Fächer verspräche. Es würde also auf Seite der preußischen Abiturienten ein durch kein anderes Fach gedecktes Minus im Latein bleiben. Denn daß die anderen größeren Staaten dem Vorbilde Preußens in weiterer Reduktion des Lateinischen nachfolgen werden, ist nicht zu erwarten. Es ist doch gewiß nicht ohne Grund geschehen, daß, während die preußische Schulreform zuerst angekündigt worden, die Reformen von Bayern, Württemberg und Sachsen früher fertig gestellt und unter Dach gebracht worden sind.

Und wie erklärt sich nun die starke Verminderung der Lateinstundenzahl?

Was in der Konferenz nach dieser Richtung geschah, ist Folgendes. Es wurde zunächst die Frage gestellt, ob die Gesamtstundenzahl verringert werden solle. Dies wurde von einer sehr großen Majorität bejaht. Sodann wurde ebenfalls von der großen Mehrheit beschlossen, die Verminderung solle teils auf die alten Sprachen, teils auf andere Fächer fallen. Und ich glaube allerdings: auch wer (wie ich) für Minderung der Gesamtstundenzahl seine Hand nicht erhoben hatte, mußte, falls solche Änderung doch stattfinden sollte, wünschen, daß die Subtraktion nicht ausschließlich auf die nichtklassischen Unterrichtsgegenstände falle. Wie viel Stunden im Ganzen den einzelnen Klassen und Gegenständen abgezogen werden sollten, darüber wurde nicht abgestimmt. Ich hatte mir nur erlaubt, in einer späteren Sitzung (S. 525) unter Zustimmung von Kollegen den Wunsch auszusprechen, daß, wenn bei der allgemeinen Verminderung der Schulstunden auch die klassischen etwas vermindert werden müßten, dann doch auf das Griechische diese Verminderung am wenigsten, sondern eher auf das Lateinische als auf das Griechische fallen möge. Aber an eine Minderung um 15 Stunden Latein hatte ich dabei nicht gedacht.

Die Gründe, warum man glaubte so weit gehen zu müssen, sind nun in den Erläuterungen angegeben: die unabweisbare Forderung einer Verminderung der Gesamtstunden, die Vermehrung der Turnstunden, die Notwendigkeit der Verstärkung des Deutschen, des Zeichnens und der Aufnahme des Englischen in den Lehrplan. Doch das zweistündige Zeichnen in den Tertien, das fakultative Englisch in den oberen Klassen und eine nahezu gleiche Anzahl von deutschen Stunden verträgt sich anderwärts ganz wohl mit einer wesentlich höheren Zahl von Lateinstunden. Auch die dritte Turnstunde, die eine Eigentümlichkeit des neuen preußischen Planes ist[1]), wird, glaube ich, wenn sie durchgeführt sein wird, den hohen Grad der Verkürzung des Lateinunterrichts nicht begründen. Als einleuchtender Grund hierfür bleibt m. E. nur die Verminderung der Gesamtstundenzahl übrig. Wenn man für Obersekunda, Unter- und Oberprima nur 28 wissenschaftliche Stunden im Ganzen zuläßt, dann werden allerdings für das Lateinische mehr als 6 Wochenstunden in diesen Klassen nicht leicht zu finden sein; aber daß es eben nur 28 sein dürfen, können wir nicht zugeben.

Und noch weniger können wir natürlich die in Bayern festgehaltene Beschränkung auf 27 St. als richtig anerkennen, die dort die Herabsetzung der Lateinstunden in Unter- und Oberprima auf 6 mitveranlaßt hat.

Wir sagten, es sei diskutierbar, welche Ziele dem Lateinischen im Gymnasium

[1]) In Württemberg hatte man für V bis O. III $2^1/_2$ Turnstunden, wenigstens an den Stuttgarter Gymnasien, ist aber jetzt für alle Klassen von V bis O. I auf 2 herabgegangen. Die neue sächsische Generalverordnung erklärt ausdrücklich, daß zu einer Vermehrung der Turnstunden über 2 hinaus deshalb keine Veranlassung vorliege, da dieser Unterricht als Klassenunterricht erteilt werde. — Wird es in Preußen möglich sein, die drei Turnstunden durchzuführen, wenn der Unterricht stets klassenweise gegeben werden soll?

zu ſtecken ſeien. Es bezieht ſich dies weniger auf die Lektüre als auf die ſchriftlichen Übungen. Aber auch darüber, *was und wie geleſen werden ſoll*, finden ſich abweichende Anſichten und Beſtimmungen.

Als proſaiſcher Leſeſtoff werden im *preußiſchen* Reglement für IV Nepos oder ein geeignetes Leſebuch, für III Cäſars galliſcher Krieg, für II und I Livius, Ciceronianiſche Reden und Briefe, Salluſt, Tacitus genannt. Die Poeſie tritt erſt von Obertertia an auf mit Ovids Metamorphoſen. Dieſe, wie Virgil (es iſt wohl nur an die Äneis zu denken), ſollen nach einem Kanon geleſen werden. In Prima kommt Horaz hinzu. Zurück ſoll gegen früher nach ausdrücklicher Erklärung Cicero treten, deſſen rhetoriſche und philoſophiſche Schriften daher auch keine Erwähnung gefunden haben. Als Grund wird angeführt die Änderung des Lehrziels, womit natürlich der Verzicht auf ſtiliſtiſche Fertigkeit im Latein gemeint iſt. Mehr hervor dagegen tritt gegen früher zum Zweck einer Vertiefung der Einſicht in die römiſche Geſchichte Livius: die „ergänzende Privatlektüre", welche für die Primen angeordnet iſt, ſoll namentlich aus dieſem Hiſtoriker genommen werden. Die genannten Schriftſteller und Schriften werden als die obligatoriſchen bezeichnet, aber die Provinzialſchulkollegien ermächtigt, auch andere Autoren und Schriften unter gewiſſen Bedingungen zuzulaſſen.

Auch die *bayeriſchen* Verordnungen bezüglich der Lektüre gehen ins Einzelne. Da fällt auf, daß Nepos (deſſen Erſetzung durch ein Leſebuch hier nicht erwähnt wird) für die bayeriſche Gymnaſialquarta nur als Möglichkeit, dagegen als ſtehende Lektüre für Untertertia bezeichnet iſt. Erſt der Obertertia iſt Cäſars galliſcher Krieg beſtimmt und daneben als poetiſche Lektüre „Ovid oder eine Auswahl aus Phädrus und den Elegikern". Wie hier die Wahl zwiſchen ziemlich Verſchiedenem den einzelnen Anſtalten überlaſſen iſt, ſo ſind auch für die Sekunden und Primen Proſaiker und Poeten zur Auswahl genannt, und in Folge davon erſcheint mancher Autor und manche Schrift im bayeriſchen Reglement, über die die preußiſche Verordnung ſchweigt, wie Cäſars Bürgerkrieg, Curtius, die Elegiker, Quintilians X. Buch, Terenz und Plautus. Von Cicero werden nicht bloß die Reden und Briefe, ſondern auch Lälius und Cato genannt. Die Privatlektüre erſcheint nur als etwas Fakultatives, zu dem in den Primen Anleitung gegeben werden ſolle.

Die weſentliche Verſchiedenheit zwiſchen Bayern und Preußen liegt hier in einer *größeren Freiheit*, die der erſtere Staat den *einzelnen Anſtalten* gewährt; und daß eine möglichſt weite Ausdehnung ſolcher Freiheit etwas Wünſchenswertes ſei, haben wir immer geglaubt. Wie die einzelnen Lehrer, ſo können auch die einzelnen Anſtalten ihr Beſtes nur leiſten bei einem ziemlich weiten Spielraum für ihre individuelle Entwicklung. Wir verſtehen ſehr wohl, daß es bei ſtarken Neuerungen nahe lag, manche genauere Vorſchrift zu geben, aber wir hoffen, es werde die Praxis ſich in Preußen doch freier geſtalten, und das von der Berliner Konferenz mit lebhaftem Beifall aufgenommene offizielle Wort: „es ſolle das preußiſche Unterrichtsweſen von jetzt an in etwas von der Gebundenheit der Lehrpläne befreit werden", werde auch in *der* Hinſicht zur Verwirklichung gelangen, daß die Wahl der latei-

nischen, wie griechischen Lektüre mehr in den Händen der Lehrerkollegien der einzelnen Schulen liegt[1]).

Jedermanns vollen Beifall wird es finden, wenn im preußischen Reglement eine noch weiter als bisher gehende Verwertung der Prosalektüre für die Einsicht in Roms Geschichte und Kultur verlangt und die Benutzung von Anschauungsmitteln bei der Lesung der Schriftsteller dringend empfohlen wird.

Ebenso wird es Jedermann billigen, daß ebendort die Notwendigkeit, zur Präparation anzuleiten, sowie die, im unvorbereiteten Übersetzen zu üben, wiederholt betont wird. Auch in der sächsischen neuen Verordnung wird unter dem Titel einer Erleichterung für die Schüler von der Möglichkeit geredet, die Präparationen den Anfängern ganz zu erlassen und in höheren Klassen häufiger als bisher Übersetzungen ex tempore stattfinden zu lassen. (Wir nehmen als selbstverständlich an, daß dieses Extemporieren nicht das von Schrader u. A. mit Recht verworfene, hastige und oberflächliche Übersetzen vom Blatt sein soll.) Aus der Weisung des preußischen wie des sächsischen Reglements geht uns übrigens hervor, daß in den Gymnasien beider Länder die Präparation der Schüler auf das Übersetzen der Autoren bisher eine entschieden größere Ausdehnung hatte, als anderwärts[2]).

Über falsche Betonung des Grammatischen bei der lateinischen Lektüre hatten bereits die Erläuterungen zu den preußischen Lehrplänen v. J. 1882 eine warnende Bemerkung, in der es heißt, daß die Erklärung der Klassiker in nicht seltenen Fällen, selbst auf den obersten Stufen, in eine Repetition grammatischer Regeln und eine Anhäufung stilistischer und synonymischer Bemerkungen verwandelt werde. Mit Hinweis hierauf wird in der neuen preußischen Verordnung gesagt, daß etwaige Versuche, die damals schon bekämpfte grammatische Erklärungsweise

[1]) Außer den im bay. Regl. genannten Autoren möchte ich nur einen noch gern in ausgewählten Stücken bei guter Qualität der Oberprima zugelassen sehen. Die Orellischen Eclogæ poetarum latinorum, die in schweizerischen Gymnasien benutzt werden, und die von meinem Kollegen S. Brandt zusammengestellten enthalten auch Stücke des Lucrez. Ich habe noch stets, wo ich solche mit den Schülern nach Horaz las, erfahren, daß sowohl die wirklich poetischen Partieen, als einzelne philosophische Demonstrationen den größten Reiz auf die jungen Leute ausüben. Daß dem religiösen Glauben der Schüler aus solcher Lektüre bei richtiger Behandlung keinerlei Gefahr erwächst, brauche ich wohl nicht hinzuzufügen: sonst würde Lucrez auch schwerlich in englischen Schulen gelesen werden.

Unter den Autoren, welche die preußische Schulordnung nennt, vermissen wir besonders den Phädrus. Thatsächlich paßt er dem Inhalt nach vorzüglich für Quarta, und auch die Einführung in Prosodie und Metrik gelingt an ihm ebenso gut, wie an daktylischen Gedichten.

Warum die poetische Lektüre nach dem preußischen und bayerischen Plane erst in Obertertia begonnen werden soll, verstehen wir nicht: wenigstens eine Chrestomathie, wie das bekannte Tirocinium poeticum, sollte, meinen wir, in IV und U. III gelesen werden.

[2]) z. B. als in Baden, wo, soweit ich Kunde habe, nicht bloß in IV und den Tertien fast nur repetieri, nicht präpariert wird, sondern auch in den Sekunden und Primen die Schüler zur Präparation eines Autors immer erst dann veranlaßt werden, nachdem sie aus ihm längere Zeit in der Klasse an der Hand des Lehrers unpräpariert übersetzt und zu Hause lediglich repetiert haben. An der Anstalt, an welcher ich thätig bin, wird auch in U. II noch gar nicht zu präparieren aufgegeben, außer bisweilen ein leichtes Stück im Xenophon.

in Anwendung zu bringen, überall ſtreng zurückzuweiſen ſeien, daß das inhaltliche Verſtändnis des Geleſenen und die Einführung in das Geiſtes- und Kulturleben der Römer die Hauptſache bildeten. Und in ganz ähnlicher Weiſe wird in dem Württembergiſchen Lehrplan vom 16. Febr. 1891 darüber Klage geführt, daß man da und dort, ſogar an Oberklaſſen, in einſeitiger Weiſe auf die grammatiſche und ſtiliſtiſche Schulung den Hauptwert lege, den Schriftſteller nur als Subſtrat für Einübung von Grammatikregeln, als Fundſtätte für die Kompoſition behandle, und es wird darauf hingewieſen, daß im Lateiniſchen, wie im Griechiſchen die Behandlung der Grammatik in ein richtiges Verhältnis zur Lektüre zu ſetzen ſei: der Hauptwert des Erlernens der beiden klaſſiſchen Sprachen beſtehe darin, daß die Jugend an der Hand der Lektüre in den Geiſt und das Kulturleben der antiken Welt eingeführt werde.

Daß dem an dieſen Stellen ausgeſprochenen Tadel Beobachtung von Thatſachen und von ſehr ſchadenſtiftenden zu Grunde liegt, wird Niemand bezweifeln, und der preußiſchen wie württembergiſchen Regierung muß man aufrichtig dankbar für die Warnungen in dieſer Richtung ſein. Doch möchte ich an die obigen Weiſungen folgende Bemerkung knüpfen.

Das, was man den Inhalt eines Schriftwerks zu nennen pflegt, läßt ſich auch aus Verdeutſchungen kennen lernen, und Niemand kann leugnen, daß man bis zu einem gewiſſen Grade von der Kultur eines Volkes Kenntnis nehmen könne, ohne ſeine Sprache zu erlernen. Fragt man nach der ſpezifiſchen pädagogiſchen Bedeutung des philologiſchen Unterrichts, ſo beruht dieſe doch auf ſeiner ſprachlichen Seite. Und ſo ſicher es eine grammatiſche Behandlung der antiken Texte in der Schule giebt, vor der nicht genug gewarnt werden kann, ſo gewiß giebt es eine andere, die nie aufgegeben werden darf.

Man kann eine zweifache Art von Grammatik unterſcheiden, eine befehlende und eine beobachtende. Die eine iſt die Summe der Vorſchriften, welche man befolgen muß, um ſich in einer Sprache richtig auszudrücken. Die andere hat keinen derartigen Zweck, ſondern ſucht nur alle Erſcheinungen, die einer Sprache eigentümlich ſind, ſcharf zu erfaſſen und auf ihren Grund zurückzuführen. Beide haben an ihrem Ort ihr gutes Recht. Aber die eine hat im klaſſiſchen Unterricht manchmal den Platz der anderen uſurpiert, und für ſolche Uſurpation gelten die zitierten tadelnden Worte.

Die imperative Grammatik hat ſich in der That wohl recht oft in verkehrter Weiſe bei der Lektüre der Klaſſiker eingedrängt und ſie verdorben. Es hat gewiß gar manche Lehrer gegeben, die auch in oberen Klaſſen ſelten eine durch den vorliegenden Text gebotene Gelegenheit vorübergehen ließen, um ſich die Stammformen eines unregelmäßigen Verbs oder eine ſyntaktiſche Regel von den Schülern ſagen zu laſſen. Auch daß dieſe Art von Lehrern noch nicht ausgeſtorben iſt, wollen wir gern glauben. Bei ſolcher Pſeudoexegeſe wird in Wirklichkeit der Autor zum Knecht für Einprägung grammatiſcher Gebote gemacht, und nicht bloß der Autor, ſondern auch das Intereſſe für die Sprache, in der er geſchrieben, leidet darunter. Was W. von Humboldt einſt das größte Kunſtwerk nannte, das von dem menſchlichen Geiſt er-

zeugt sei, die altgriechische Sprache, bekommt dann in den Augen der Schüler lediglich den Karakter eines Systems von Verordnungen und Warnungstafeln.

Ganz anders dagegen gestaltet sich die Sache, wenn die Sprache des Autors zum Gegenstand eindringender Betrachtung ohne solchen praktischen Zweck gemacht wird, wenn ein einzelnes Wort in seiner Entstehung und seinem oft so merkwürdigen Bedeutungswandel, gewissermaßen in seiner körperlichen und seelischen Entwicklung, wenn die Wortverbindungen in ihrer logischen oder psychologischen Bedeutung erkannt werden, wenn endlich auf höheren Stufen das Künstlerische der Sprache in prosaischen und poetischen Werken erfaßt wird.

Wer auf solche Dinge bei der Lektüre eingeht, wird auch in den obersten Klassen ein aufmerksames Ohr finden, zumal wenn die vorliegende sprachliche Erscheinung durch Analogien oder Gegensätze in anderen dem Schüler bekannten Sprachen in helleres Licht gesetzt werden kann. Und diese Betrachtungsweise führt auch recht sehr in ein tieferes Verständnis des Autors und Volksgeistes hinein und dient in unzähligen Fällen, wo es sich um Feststellung der Begriffe einzelner Wörter handelt, recht eigentlich der Einsicht in die antike Kultur. Bei solcher Behandlung des Sprachlichen wird das Wahrheit für den Unterricht, worin Madvig (vergl. den vorigen Jahrgang S. 144) den Hauptwert des Studiums der alten Sprachen erblickt: sie sind selbst zwei große Fakta der alten Kultur und ihre Kenntnis Bedingung der autoptischen Betrachtung der alten Welt. Bei solchem Verfahren kommt zur Geltung, was Villari in seinen nuovi scritti pedagogici S. 291 sagt: Le lingue sono quasi un corpo vivente d'immagini luminose che respirano in ciascuna parola. In esse si trovano tutti gli affetti, tutti i pensieri, la storia, l'anima et la vita morale di un popolo. Il fermarsi ad intendere una parola, è fermarsi ad intendere un' idea sotto una forma determinata e sensibile, che è quello appunto che bisogna al giovanetto. Quando esso impara una lingua e ne esamina la struttura grammaticale, impara una lezione di logica e di psicologia, fa l'analisi del proprio pensiero e dello spirito umano.

Übrigens wird auch in den neuen preußischen Lehrplänen das Zweckmäßige solcher grammatischer Besprechungen entschieden anerkannt. Denn wiederholt findet sich unter den Vorschriften für die lateinische Lektüre von Untersekunda an die Bemerkung, daß synonymische Unterscheidungen und stilistische Erscheinungen aus den Autoren abgeleitet werden sollen.

Der Schüler ist in dem klassischen Unterricht zu gründlichem Verstehen der Ausdrucksmittel zu führen, welche die alten Sprachen in Wörtern, Wortflexionen und Wortverbindungen besitzen; er hat ferner auf Grund seiner sprachlichen Kenntnisse die Aufgabe zu lösen, unmittelbar aus den antiken Schriftwerken die Gedanken und thatsächlichen Belehrungen der Schriftsteller herauszuarbeiten[1]); er hat aber

[1]) Daß der hohe Wert dieser die Kräfte der Jugend gleicherweise fördernden, wie anstrengenden Arbeit von denen, welche gedruckte Übersetzungen statt der Originale in der Schule verlangen, einfach ignoriert wird, ist einer der auffälligsten Beweise dafür, wie wenig pädagogisch diese Männer denken.

auch diejenige Vergleichung des Lateiniſchen und Griechiſchen mit unſerer Mutterſprache anzuſtellen, welche zu einer guten deutſchen Übertragung führt.

Auf wirklich gute Verdeutſchungen der antiken Texte nun legen ebenſo die württembergiſchen, wie die preußiſchen und bayeriſchen Verordnungen hohen Wert. „Von beſonderer Wirkung — heißt es in den erſtgenannten — iſt eine von dem Lehrer mündlich gegebene, wohl vorbereitete, in gewähltem Deutſch gehaltene, mit dem Grundtext ſich deckende [?] Überſetzung des geleſenen Abſchnittes.“ In dem preußiſchen Reglement lieſt man: „Die beſte Erklärung iſt und bleibt eine gute deutſche Überſetzung des Schriftſtellers. Dieſelbe iſt in gemeinſamer Arbeit von Lehrer und Schüler in der Klaſſe feſtzuſtellen und durch den Schüler zu wiederholen“. Damit in Übereinſtimmung ſind in Preußen jetzt auch ſchriftliche Überſetzungen aus dem Lateiniſchen angeordnet: in IV ſechs im Jahr, von Untertertia bis Oberprima alle ſechs Wochen eine als Klaſſenarbeit.[1]) Die neue bayeriſche Schulordnung endlich verlangt, daß beim Überſetzen der Autoren auf die Richtigkeit und Angemeſſenheit des deutſchen Ausdrucks ſorgfältig Rückſicht genommen werde und daß ſchriftliche Überſetzungen beſonders ſchwieriger oder lehrreicher Abſchnitte von Zeit zu Zeit von den Schülern angefertigt werden ſollen.[2]) Und wer wollte dieſen Bemerkungen und Anordnungen nicht lebhaft zuſtimmen und zugeben, daß ihre Ausführung geeignet iſt, den korrekten und gewandten Gebrauch unſerer Mutterſprache ganz weſentlich zu fördern? Wer wollte leugnen, daß bisher an deutſchen Schulen vielfach noch nicht mit der nötigen Strenge eine dem Brauch der Mutterſprache wirklich entſprechende Überſetzung von den Schülern gefordert worden iſt? Nur gegen eine Begründung der Forderung möchten wir einen Einwand erheben.

Eine gute deutſche Überſetzung erſcheint uns nicht als die beſte Erklärung, ſondern wir ſehen jene Leiſtung als etwas an, das neben der eines eindringenden Verſtändniſſes und einer genauen Erklärung liegt und einen weſentlich anderen Karakter hat. Denn wer z. B. Livius oder Demoſthenes in wirklich gutes Deutſch überſetzen will, muß ſich in ſtarkem Grade von den Worten des Urtextes entfernen und ſehr viel Eigenheiten des Originals preisgeben. Und auch für die Schulpraxis iſt es, meinen wir, wichtig, dieſen Unterſchied zwiſchen Verſtehen und guter Verdeutſchung und zwar, je höher die Klaſſe iſt, deſto mehr geltend zu machen.

---

[1]) In Baden haben wir ſeit dem Jahr 1869 neben dem ſogen. lateiniſchen Stil eine Überſetzung aus dem Latein im Abiturientenexamen, und auch während des Schuljahres werden ſolche Überſetzungen von nichtgekannten Stellen beſonders in Prima, doch auch ſchon in Sekunda öfter gefertigt und vor Anderem zum Maßſtab der Zenſur in den Lektüreleiſtungen genommen. Die Zahl derſelben iſt aber dem Ermeſſen des Lehrers anheimgegeben.

[2]) Die bayeriſche Verordnung fährt fort: „Unzuläſſig iſt, eine fortlaufende Überſetzung zu diktieren“; womit zu vergleichen, was in dem württembergiſchen neuen Lehrplan ſteht: „Zu vermeiden iſt das zeitraubende, geiſttötende, die Handſchriften verderbende Diktieren von Anmerkungen und Überſetzungen.“ Auch anderwärts war und iſt vielleicht noch jetzt dieſer Brauch zu finden oder doch dies, daß die Schüler nicht gehindert werden, die vom Lehrer gegebene Überſetzung zum Zweck der Repetition mitzuſchreiben, obgleich ſich doch Jedermann ſagen muß, daß dann die repetierende Übertragung aufhört, auch eine Übung im deutſchen Ausdruck zu ſein, und daß das bei ſolchem Nachſchreiben eher vermiedene Abgehen des Repetierenden von der Überſetzung des Lehrers nicht nur nicht tadelns-, ſondern ſogar lobenswert genannt werden muß, falls dabei nur ebenfalls ordentliches Deutſch gebraucht und vom Urtext nicht über die richtigen Grenzen hinaus abgewichen wird.

Sonſt liegt entweder die Gefahr nicht gründlichen Verſtändniſſes nahe oder die, daß man niemals zu einem wirklichen Deutſch beim Übertragen gelangt, ſondern immer nur zu einer Kompromißüberſetzung, in der halb die Genauigkeit, halb das Deutſche geopfert wird.

Als Gipfel des Interpretierens fremdſprachlicher Autoren in der Schule aber erſcheint uns verſtändnisvolles lautes Leſen der erklärten Abſchnitte; und daß dieſes ebenfalls, wenn möglich, in jeder Stunde geübt werde und daß der Lehrer ſelbſt öfter durch ſein Beiſpiel dazu anleite, halten wir für dringend wünſchenswert.

Wenn man nun ſämtliche Aufgaben, die heute dem philologiſchen Unterricht bei Behandlung der Autoren geſtellt ſind, überſchaut, ſo wird man zugeben, daß auf dieſem Gebiete eine ſtarke extenſive und intenſive Steigerung gegen frühere Zeiten ſtattgefunden hat. Die ſprachliche Exegeſe hat ſich weſentlich vertieft. An die Form der Überſetzung werden erheblich ſtrengere Anforderungen geſtellt. Auch das Überſetzen ex tempore ſoll viel geübt werden. Auf einem ungleich höheren Standpunkt iſt die ſachliche Erklärung angelangt, beſonders durch das Prinzip der Anſchaulichkeit und die Förderung, welche dieſes durch archäologiſche, geographiſche, topographiſche Forſchungen erhalten. Aber auch die politiſche Geſchichte, die der Litteratur, der Religion und Philoſophie haben Fortſchritte gemacht, durch die das Niveau nicht bloß der gelehrten, ſondern auch der ſchulmäßigen Auslegung der Autoren bedeutend gehoben iſt. Und jede ordentliche Schulexegeſe ſoll nicht bloß einzelne Schwierigkeiten löſen: ſie ſoll den Schüler lebendige Eindrücke gewinnen und auch verarbeiten laſſen. Was ein Hiſtoriker, was ein Epiker erzählt, ſoll gewiſſermaßen miterlebt werden. Eine gerichtliche oder ſtaatsmänniſche Rede, die einſt in Rom oder Athen feſſelte und überzeugte, eine Tragödie, die im Dionyſostheater die Zuſchauer erſchütterte, ſoll auch auf unſere Zöglinge einen lebhaften Eindruck machen. Die Empfindungen eines Lyrikers, die im Bereich ihres Gefühlslebens liegen, ſollen ſie nachempfinden. Die Gedankenreihen eines philoſophierenden Dichters oder eines philoſophiſchen Geſprächs müſſen nachgedacht werden. Und dann haben ſich die Schüler über all' das Empfangene und Empfundene auch auszuſprechen in zuſammenhängendem Bericht und in beurteilendem Gedankenaustauſch mit Lehrer und Mitſchülern. In dieſen Beſprechungen iſt, wie die preußiſchen Verordnungen mit Recht fordern, auch die Kunſtform des Geleſenen den Schülern zum Verſtändnis zu bringen. Und noch eines, das früher wohl faſt ganz vernachläſſigt wurde. Die Beziehungen des Altertums zur Gegenwart ſind in den oberſten Klaſſen bei den zahlreichen Gelegenheiten, welche die klaſſiſche Lektüre bietet, aufzuzeigen, die Einwirkung insbeſondere auf unſere Litteratur und unſer politiſches Leben; oder das Verſtändnis der Gegenwart iſt zu fördern durch Darlegung des gegenſätzlichen Verhältniſſes, in dem wir in anderen Punkten zu den Alten ſtehen.

Von keiner dieſer Forderungen darf m. E. abgewichen werden, die Erfüllung aller iſt wichtig, damit die Schüler von der Beſchäftigung mit antiker Litteratur den Gewinn davontragen, den ſie gewähren kann. Aber ihre Erfüllung koſtet viel Zeit, ungleich mehr, als die Art der Exegeſe, die vor einigen Jahrzehnten

üblich war. Die Konsequenz scheint zu sein, daß mehr Stunden für altklassische Lektüre angesetzt werden müssen. Jedoch das Gegenteil geschieht jetzt mehrfach. Zwar bei dem württembergischen Reglement könnte man es trotz der Verminderung der Gesamtsumme der Lateinstunden noch für möglich halten, daß der Lektüre mehr Raum als früher eingeräumt wird: denn diese Verminderung trifft die Sekunden und Primen in unerheblicher Weise, und die neue Schulordnung verlangt, daß die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, auf die bisher in Württemberg ziemlich viel Zeit verwandt wurde, zurücktreten sollen. Doch in Preußen ist das Minus von Stunden für die lateinische Lektüre zweifellos. Nach der Zeiteinteilung, die durch die neuen Lehrpläne dort gegeben ist, sollen auf die lateinischen Autoren in den Tertien und der Untersekunda nur 4, in der Obersekunda und den Primen nur 5 Stunden fallen[1]). Bisher aber wurden dafür nach dem, was wir erkundet, in den Primen durchschnittlich 6, in den Sekunden und Tertien 5 Stunden verwandt; auch muß man bedenken, daß die sehr starke Beschränkung der Übungen im Gebrauch des Lateinischen, welche in Preußen für die oberen Klassen angeordnet ist, nicht ohne Einfluß auf die Sicherheit und Leichtigkeit des Verständnisses der Autoren sein kann. Auch in Bayern wird jetzt offenbar weniger Zeit in den Primen für die lateinische Lektüre zur Verfügung stehen. In Sachsen dürfte sich nach den oben mitgeteilten Bestimmungen das dafür zu verwendende Zeitmaß ungefähr gleich bleiben.

Was soll nun geschehen, um bei derselben oder gar weniger Zeit den gesteigerten Ansprüchen an die Behandlung der Autoren zu genügen? Die Forderung, in kürzerer Zeit mehr zu leisten, wird bisweilen durch Veränderung der Methode erfüllt. Aber die Methode, wie jetzt die antiken Schriftwerke erklärt, übertragen, verarbeitet werden sollen und müssen, ist weit entfernt, weniger Zeit zu beanspruchen: das Gegenteil ist der Fall. Es scheint also nur übrig zu bleiben, daß ungleich weniger gelesen werde, als früher.[2]) Doch auch das entspricht gewiß den Intentionen, welche bei Abfassung der neuen Pläne gewaltet haben, keineswegs. Wenn z. B. in Preußen gefordert wird, daß die antike Prosalektüre den Unterricht in der alten Geschichte mehr, als früher, stützen und ergänzen solle, so ist dabei unzweifelhaft eher an eine größere, als kleinere Ausdehnung der Lektüre gegenüber dem bisher üblichen Maß gedacht.

Aus der Erwägung nun doch wohl, daß die in den Schulstunden für die lateinische Lektüre zu Gebote stehende Zeit nicht ausreichend sein würde, ist die Anordnung „ergänzender Privatlektüre" in dem neuen preußischen Reglement entstanden. Als etwas Obligatorisches erscheint diese Lektüre meines Wissens hier zum ersten Mal in den preußischen Verordnungen. Wird man mit ihr gute Erfahrungen machen? Ich habe mit freiwilliger Privatlektüre die besten gemacht und daraus oft den Eifer ersehen, mit dem auch heute gar manche Gymnasiasten geneigt sind, ihre Kenntnis der altklassischen Litteratur zu erweitern, zumal wenn

[1]) Meine Bedenken gegen diese Stundenverteilung werde ich weiterhin äußern.

[2]) Daß nicht etwa mit noch weiter gehender Verkürzung der Übungen im Lateinschreiben geholfen werden könnte, wird später erörtert werden.

ihnen auch die Wahl des Autors freigestellt wird (nebenbei habe ich dadurch deutliche Beweise der Nichtüberbürdung empfangen). Mit einer obligatorischen Privatlektüre dagegen, wenn es nicht ein Autor wie Homer ist, den die Primaner leicht verstehen, verhält es sich, fürchte ich, anders. In Alumnaten, wie Schulpforta, läßt sich vielleicht die Sache in der Weise einrichten, daß durch solche Lektüre ein wirklich genügender Ersatz für den Verlust an Lektürestunden geschaffen wird. Aber auch in den anderen Anstalten? Da werden wahrscheinlich für alle nicht eifrigen Schüler die „Freunde" und die gedruckten Übersetzungen die Hauptarbeit thun; und ungleich vorteilhafter wäre es nach unserer Ansicht, mit Verzichtleistung auf die obligatorische Privatlektüre 1—2 wöchentliche Unterrichtsstunden dem Lateinischen in den obersten Klassen zuzulegen. Möchte eine solche Änderung einmal in Preußen eintreten und ebenso auch in den bayerischen Primen eine Vermehrung der Lateinstunden.[1])

Über Neuerungen, die den eigentlich grammatischen Unterricht im Lateinischen und die Übungen im Gebrauch der Sprache betreffen, sowie über die auf das Griechische und die anderen Unterrichtsfächer bezüglichen wird das nächste Heft eine Reihe von Bemerkungen bringen. Auch diese werden — neben Zustimmungen — entschiedene Einwände enthalten. Im Hinblick aber auf die, welche im Vorstehenden geäußert sind, und auf die, welche weiterhin geltend gemacht werden müssen, möchte ich hier noch zweierlei beifügen.

Bei dem, was ich als bedauerliche Verkürzung des klassischen Unterrichts betrachte, liegt mir durchaus ferne, die Absichten derer, aus deren Beratungen die dabei in Betracht kommenden neuen Pläne hervorgingen, anklagen zu wollen. Ich zweifle nicht, daß diese Männer in ihren Verhandlungen von hoher, aufrichtiger Wertschätzung der humanistischen Schulstudien geleitet waren, und glaube, daß diese ihre Anschauung auch keineswegs ganz ohne Wirkung gewesen ist, sondern daß sie manches noch Schlimmere, das drohte, verhütet hat. Insbesondere darf dies, glaube ich, von dem Manne behauptet werden, der für die Feststellung der neuen preußischen Lehrpläne von maßgebendster Bedeutung war.

Bei allem Bedauern ferner über gewisse Rückschritte, die nach meiner Anschauung gemacht sind, halte ich es für sehr verkehrt, sich dem Pessimismus zu ergeben. Auch auf dem Gebiet der Pädagogik ist diese Weltanschauung die am wenigsten praktische; und ich meine, auch theoretische Berechtigung hat sie in der vorliegenden Frage nicht.

Ein unheilbarer oder doch sehr schwer heilbarer Schaden entsteht m. E. für den klassischen Unterricht da, wo er eine Reihe von Jahreskursen einbüßt. Wo

---

[1]) Daß es in Preußen nicht etwa als durchaus unthunlich erscheint, den obersten Klassen einige Wochenstunden zuzulegen, zeigt die Genehmigung des Stundenplanes für das Frankfurter Reformgymnasium: denn hier sind ja 31 wissenschaftliche obligatorische Stunden für O. II bis O. I zugelassen.

dies nicht geſchehen und wo auch die dem Lateiniſchen und Griechiſchen genommenen Stunden keineswegs alle mit anderen Unterrichtsgegenſtänden beſetzt ſind, liegt die Möglichkeit durchaus nicht fern, daß man von den vorgenommenen Verkürzungen ſpäter wieder einlenke.

Die mehrfach ausgeſprochene Behauptung aber, daß der klaſſiſche Unterricht durch die Stundenverminderung, die er in einem Teile Deutſchlands erfahren, dort jetzt „wertlos", „völlig wertlos" geworden ſei, entſpricht nicht nur keineswegs der Wirklichkeit, ſondern iſt zugleich geeignet, den humaniſtiſchen Schulſtudien ſehr ſchlechte Dienſte zu leiſten.

G. U.

Äußerungen über die neuen preußiſchen Gymnaſial-Lehrpläne und Prüfungsordnungen in der Sitzung des preuß. Abgeordnetenhauſes vom 8. März.

Es möchte von Intereſſe ſein, dieſe Äußerungen wenigſtens z. T. nach dem ſtenographiſchen Protokoll kennen zu lernen. Die Berechtigungsfragen laſſen wir, wie faſt ſtets, beiſeite. Auf mehrere der hier beſprochenen Fragen, wie das Zwiſchenexamen, kommen wir in der Fortſetzung der Bemerkungen über die neuen Lehrpläne in den vier größten deutſchen Staaten zurück.

Geh. Sanitätsrat Dr. **Graf** (nat.-lib.): „Ich komme auf die Lehrpläne und die Prüfungsordnungen. Man hat da den Vorwurf vernommen, es ſei Niemand ganz von ihnen befriedigt; gerade darin erblicke ich einen beſonderen Vorzug; ſie ſtellen keinen Bruch mit der Vergangenheit dar, ſie ſollen ein ehrlicher Verſuch organiſcher Fortentwicklung ſein."

„Den meiſten Grund zur Beſchwerde haben wohl die Vertreter der rein klaſſiſchen Bildung. Sie klagen über die Verminderung der Zeit für die alten Sprachen — das läßt ſich ja verſtehen; weniger verſtändlich dagegen iſt es, wenn auch von Seiten der Reformer dieſelben Klagen erhoben werden, und man kann den Verdacht nicht ganz unterdrücken, daß es dieſen letzteren nur darauf ankomme, das alte Philologengymnaſium, die Kloſterſchule zu konſervieren, die dann nur noch für Theologen und Philologen geeignet ſein würde. Aber auch für dieſe letztgenannten Fächer würde ich eine ſolche für wenig geeignet erachten."

„Auch ich bedauere die notwendig gewordene Einſchränkung des Unterrichts in den alten Sprachen. Das Latein, welches auf dem Gymnaſium bis 1882 in 86 Stunden, bis 1892 in 77 Stunden gelehrt wurde, behält jetzt nur noch 62, das Griechiſche iſt von 40 auf 36 Stunden herabgemindert worden. Aber, meine Herren, ich muß Sie bitten, ſich einen Augenblick die Aufgaben der Konferenz ins Gedächtnis zurückzurufen. Das allgemeine Verlangen, dem wiederholt und allſeitig Ausdruck gegeben wurde, war, die Beſeitigung der Überbürdung und die Verminderung der Hausarbeit der Schüler. Wenn ich es auch ſtets betont habe, daß ich eine Überbürdung nicht in dem Maße anerkennen könne, wie ſolche vielfach angenommen wurde, ſo war ſie doch auch nicht ganz von der Hand zu weiſen, und eine Verminderung der Stundenzahl ſollte nach allgemeiner Übereinkunft das Reſultat der Konferenz ſein. Es wurde ferner verlangt ein ſtärkeres Betonen der Geſundheitspflege, des Turnens und der Jugendſpiele; es ſollte ferner mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts geſtellt werden Deutſch und vaterländiſche Geſchichte, es ſollte mehr gepflegt werden der Zeichenunterricht. Daß dies nun nicht zu ermöglichen war ohne eine Beeinträchtigung der alten Sprachen und eine Verminderung der Zielleiſtungen in denſelben, das, glaube ich, iſt ein reines Rechenexempel. Es ſoll demnach in Zukunft dafür ein ſtärkeres Betonen des eigentlichen Zweckes des Unterrichts in den alten Sprachen eintreten, aber nicht mehr zum Behuf des Sprechens derſelben, ſondern zum beſſeren Eindringen in den Geiſt des Altertums. Man hofft auf kompetenter Seite, daß dies auch bei der

jetzigen beſchränkten Stundenzahl möglich ſein wird, und ich hoffe es im Intereſſe unſeres alten, bewährten und uns lieb gewordenen Gymnaſiums."

„Dem gegenüber ſtehen nun aber zweifellos eine Reihe von ganz anerkannten Vorteilen Wenn ich zunächſt auf das mir am nächſten liegende Gebiet eingehen will, auf die beſſere Pflege des Körpers, ſo iſt ja ſcheinbar nur eine Stunde Turnen mehr erreicht. Darin liegt der Kern der Sache aber nicht, er liegt darin, daß es feierlich anerkannt worden iſt, die Schule ſolle ſich nicht auf die Abwehr von Schädlichkeiten beſchränken, ſondern ſie habe auch auf dem Gebiete der Geſundheitspflege beſtimmte poſitive Aufgaben. Es gipfelt dies in dem Satze: Die Schule muß neben der Pflege des Geiſtes auch die des Körpers zu ihren Aufgaben zählen."

„Es iſt ferner allgemein auch in philologiſchen Kreiſen mit Freuden begrüßt worden die Verlegung des Beginns des Franzöſiſchen von Quinta nach Quarta. Der Unterricht im Deutſchen hat eine ganz weſentlich verbeſſerte Stellung bekommen — und ſo viele Einzelheiten, auf die ich nicht ſämtlich eingehen will."

„Die weiteſt verbreitete Oppoſition namentlich aus Lehrerkreiſen hat ſich wohl gegen das Zwiſchenexamen erhoben, und ich werde mich wohl hüten, mich gegen dieſe Fachmänner vom pädagogiſchen Standpunkte aus aufzulehnen. Aber ſo tragiſch, wie die Herren die Sache anſehen, kann ich es unmöglich nehmen. Es iſt ihnen bekannt, daß einen entſcheidenden Anſtoß zu der Löſung dieſer Frage in dem Sinne, den ſie gefunden hat, zunächſt die Heeresverwaltung gegeben hat, welche auf Grund ihrer Erfahrungen dagegen proteſtierte, daß der bisherige Modus des Erſitzens des Einjährig-Freiwilligen Zeugniſſes auch fortan weiter beſtehen ſolle, und welche für alle ſpäteren Einjährig-Freiwilligen ein Examen forderte."

„Neben der Einjährig-Freiwilligenberechtigung haben nun aber dieſe Unterſtufen noch, wie ich vorhin ſchon erwähnte, weitergehende ſehr wichtige Berechtigungen erhalten, und da war es unbedingt nötig, gleiches Maß für alle zu ſchaffen. Die Abiturienten der ſechsklaſſigen Anſtalten mußten einem Examen unterzogen werden; damit war ein ſolches Examen auch für den Eintritt in die Oberſtufe der neunklaſſigen Anſtalten zur Notwendigkeit geworden."

„Es lag ferner in der Abſicht, daß die Scheidung dieſer Anſtalten in Ober- und Unterſtufe einen Abſchluß gewähren ſolle für die 40 Prozent der Schüler, welche die Schule in dieſem Stadium nach der Statiſtik zu verlaſſen pflegen. Es iſt durch dieſes Examen auch das erreicht, daß das Abiturientenexamen weſentlich vereinfacht werden konnte, daß dasſelbe weſentlich auf das Penſum der Prima beſchränkt werden kann und nicht mehr mit ſolchem Gedächtnisſtram belaſtet zu werden braucht, wie das früher der Fall war."

„Man hat nun gegen dieſes Examen im Beſonderen angeführt die Gefährdung der Geſundheit der Schüler, weil dasſelbe weſentlich in die Zeit der Pubertät hineinfalle. Meine Herren, das trifft dieſe Schüler doch nicht mehr, als es die Schüler der ſechsklaſſigen Anſtalten trifft, welche ihr Abgangsexamen machen wollen. Es iſt angeführt worden: das Examen decke ſich mit dem Konfirmationsunterricht und ſtelle ſo eine doppelte Belaſtung dar. Dagegen iſt einzuwenden, daß die Zeit, in der dieſes Examen gemacht wird, frühеſtens das 16. oder 17. Lebensjahr iſt, während die Konfirmation ſchon mit dem vollendeten 14. Lebensjahre erfolgt ſein kann."

„Was die pädagogiſchen Bedenken anbetrifft, ſo könnte ich ja anführen, daß ausgezeichnete Schulmänner hier anderer Meinung ſind; Herr Dr. Kropatſcheck hat ſchon in der Kreuzzeitung ausgeführt, daß Männer wie Peter in Schulpforta und Hermann Köchly ſich dafür ausgeſprochen haben. Aber, meine Herren, das muß ich hier wiederholen: wer nicht die Mittelſchule oder die ſogenannte Einheitsſchule will, der muß dieſe doppelte Zweckbeſtimmung der neunklaſſigen Anſtalten und ihre Konſequenzen mit in den Kauf nehmen. Alſo nehmen wir die Sache nicht zu tragiſch. Ich habe mich bei den Beratungen, die der Regelung der Angelegenheit vorhergingen, für die möglichſte Vereinfachung dieſes Examens ausgeſprochen. Dieſes Prinzip der Vereinfachung halten aber auch die neuen Lehrpläne feſt; das Examen ſoll nach dem Wortlaut der Prüfungsordnung im weſentlichen eine Verſetzungsprüfung darſtellen, wobei in vielen, in den

meiſten Fällen der Direktor als ſtaatlicher Kommiſſar fungiert; der ſtaatliche Kommiſſarius war aber nur wegen der herzuſtellenden Einheit eine Notwendigkeit."

. . . . . .

„Wir hoffen jetzt auf eine Zeit der Ruhe, wenn auch nicht auf Schulfrieden, doch wenigſtens auf Waffenſtillſtand. Der Kampf hat keine ſchönen Früchte gezeitigt, namentlich die zur Mitarbeit Berufenen haben ſich böſe Worte ſagen laſſen müſſen. Die im vorigen Jahre an dieſes Haus gelangte Petition ſprach von einer rein äußerlichen Anpaſſung an die Worte Seiner Majeſtät; ein Berliner Blatt hat das Schlagwort ins Land geworfen: Dilettantismus und Serviliſmus, und dieſe Worte ſind begierig aufgefangen und nachgeſprochen worden. Dilettantismus — das klingt komiſch von einer Seite, von welcher immer gefordert worden iſt, daß die Männer des praktiſchen Lebens mehr an der Reform beteiligt werden ſollen; Serviliſmus, bloß äußerliche Anpaſſung: das ſind Angriffe gegen den Charakter dieſer Männer, und die weiſe ich entſchieden zurück. Alle jene angefochtenen Beſchlüſſe der Konferenz: Beſchränkung auf zwei Arten höherer Schulen, Zwiſchenexamen, Ablehnung der Einheitsſchule, die Berechtigungsfrage, — alle dieſe Theſen ſind vor dem Zuſammentritt der Konferenz gedruckt und mit dem Namen der betreffenden Referenten gedeckt worden. Man weiſe mir nach, daß einer der Herren, die dort beteiligt waren, ſeinen prinzipiellen Standpunkt verlaſſen und ſich auf die Seite einer herrſchenden Strömung geſtellt habe! Ich verlange auch von den Gegnern, daß man unſeren Motiven Gerechtigkeit widerfahren läßt, und daß man anerkennt, daß auch unſer Ziel kein anderes iſt als die Wahrung unſerer teuerſten Güter, der beſten Erziehung unſerer Jugend, die uns nicht minder am Herzen liegt wie unſeren Gegnern, und in welcher auch wir die Zukunft unſeres Volkes erblicken!"

Telegraphendirektionsrat z. D. **von Schenckendorff** (nationallib.) ſprach hauptſächlich über die Einheitsſchule. Einzelne ſeiner Bemerkungen finden ſich unten in dem Bericht über die Beſprechung dieſes Projekts durch das Abgeordnetenhaus. Hier wollen wir einige Worte aus dem Schluß der Rede dieſes Herrn ausheben: „Zum Schluß wird man bei einem Rückblick auf die Reform auch hervorheben können und dürfen, daß die Fertigſtellung dieſer Reformarbeiten im Einzelnen für die Unterrichtsverwaltung Schwierigkeiten geboten hat, wie ſie ſeither überhaupt, glaube ich, noch niemals an dieſelbe herangetreten waren. Zunächſt war die Unterrichtsverwaltung an die Beſchlüſſe der Konferenz gebunden. Inwieweit ſie ſich nach den Beſchlüſſen des Siebenerausſchuſſes richten mußte, iſt ja nicht weiter bekannt geworden. Aber nachdem Seine Majeſtät im Weſentlichen die Zuſtimmung zu den Beſchlüſſen der Konferenz gegeben hatte, marſchierte die Unterrichtsverwaltung hier mit einer gebundenen Marſchroute. Und da endlich der Termin für die Durchführung ſo außerordentlich kurz bemeſſen war, zum 1. April 1892, ſo lag hier im vollen Sinne des Wortes ein Hochdruck vor, und es verdient volle Anerkennung, wenn die Verwaltung dieſe Aufgabe in dieſer im Ganzen doch befriedigenden Form gelöſt hat."

„Im Allgemeinintereſſe möchte ich wünſchen, daß jetzt die Zeit der ernſten, ehrlichen Reformarbeit eintreten möchte, daß eine Beunruhigung, welche dieſelbe ſtören könnte, thunlichſt von allen Seiten vermieden werde, und daß die Mitarbeit dieſer Kreiſe ſich darauf beſchränken möchte, ſich dieſer Reformarbeit helfend und ratend anzuſchließen."

Auszüge aus den Äußerungen des Kultusminiſters, der Abg. Prof. Dr. Kropatſcheck und Gymnaſialdirektor Schmelzer, des W. Geh. Oberregierungsrats Dr. Stauder und des Abg. Dr. Köhler über die neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen bringen wir im nächſten Heft. Hier aber möchten wir noch folgende Bemerkung beifügen.

Auch in den Reden, aus denen wir noch keine Mitteilung gemacht, kehrt die Bemerkung wieder, daß nun einmal während einer Reihe von Jahren ruhig verſucht werden ſolle, was mit den neuen Plänen geleiſtet werden könne.

Daß für erschöpfende und durchweg sichere Beurteilung ihrer Zweckmäßigkeit eine solche Erfahrung nötig ist, leuchtet ein. Eine schon jetzt an den preuß. Plänen und Vorschriften geübte eingehende Kritik aber darf unseres Erachtens darum doch keineswegs als unzeitgemäß angesehen werden. Sie scheint uns vielmehr schon deswegen recht sehr angezeigt, weil in den vier größten deutschen Staaten neue Lehrpläne für die Gymnasien verordnet sind, die unter einander ebenso, wie von der früheren Organisation in den gleichen Staaten beträchtlich abweichen, und weil man, wenngleich nicht in allen, doch in gar manchen anderen deutschen Staaten sich veranlaßt fühlen wird, darüber zu beraten, an welche dieser Neuordnungen man sich etwa anschließen solle, welche Neuerungen man adoptieren solle und welche nicht.

Aus Dresden erhalten wir die Nachricht, daß der vor Ostern geschlossene sächsische Landtag Gehaltserhöhungen gebracht, die Frage der Schulreform aber mit keinem Worte berührt hat. Unzweifelhaft ist der Schluß von dem Schweigen auf Zustimmung zu dem Verfahren der Regierung gerechtfertigt, und er wird gern von uns gezogen, weil der neue sächsische Gymnasiallehrplan und die Generalverordnung vom 6. Dez. v. J. einige entschiedene Vorzüge besitzen.

Ebenso hat in der württembergischen Ständeversammlung keinerlei Diskussion über den neuen Lehrplan für die Gymnasien des Landes stattgefunden.

Aus dem, was in der bayerischen Kammer der Abgeordneten am Anfang des Februar verhandelt worden ist, werden wir später nach dem stenographischen Protokoll Mitteilungen machen.

G. U.

Rudolf Lehmann, der deutsche Unterricht.

Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Berlin, Weidmann 1890. XIV u. 394 S.

Für die Abstufung und Abgrenzung der Lehrziele im deutschen Unterricht hat sich dem Verfasser „ungesucht und ungewollt, aber desto schlagender" ein Parallelismus ergeben:

	Untergymnasium (Bürgerschule)	Obergymnasium	Universität
Lektüre	anschauliches	historisches	kritisch-ästhetisches
	Verständnis		
Grammatik	praktisch	historisch	philosophisch
Aufsätze	Darstellungen	Entwicklungen	Beurteilungen

Was die Universität zu diesen Vorschlägen sagen mag, bleibe hier unerörtert. Wir beschränken uns, wie übrigens, trotz des Titels und einzelner verlorener Bemerkungen, auch der Verfasser, auf das Gymnasium.

Bei den Aufsätzen will Lehmann gewisse Abweichungen von dem Schema gestatten: der Abiturient soll seine Reise an Entwicklungen (eines Begriffs, eines Satzes oder eines Charakters) darthun; in der Prima aber sollen Beurteilungen (Beweise und Widerlegungen) „als ein Zuwachs zu dem streng notwendigen" hinzukommen. Bei der Lektüre und bei der Grammatik könnte das Schema den Schein erwecken, als wollte Lehmann im Obergymnasium lediglich Litteraturgeschichte und Sprachgeschichte lehren und manches hat der Verfasser auch sonst in seinem Buche gethan, diesen Eindruck zu verstärken. Allein schließlich läßt er doch keinen Zweifel darüber, daß ihm diese Absicht ziemlich fern liegt. Am weitesten entfernt, sein „historisches Prinzip" durchzuführen, ist er im eigentlichen Sprachunterricht. Ob „der Zug zu einer nationalen Bildung, zu einem liebevollen Erfassen der Vergangenheit des eigenen Volkes, zu einer Wertschätzung des Inhalts und der Form, in der sich diese Vergangenheit ausspricht", ob dieser Zug „ein tiefer und berechtigter" ist, will er nicht entscheiden (121). Eine starke nationale Strömung nimmt auch er wahr; aber ob er daraus die Notwendigkeit oder gerade die Entbehrlichkeit einer eingehenden Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen ableiten soll, das schafft ihm Pein (122). Allmählich kommt er doch zu dem Schlusse, daß „eine statarische Klassenlektüre mhd. Dichtungen in O II zum Zweck des historischen Verständnisses der deutschen Litteraturentwicklung nicht unbedingt Erfordernis sei" (159), ja endlich (162), da wo er seinen Lieblingsgedanken bespricht: Lektüre einer Übersetzung der Gudrun und der Nibelungen in U III und O III, erblickt er in dem Wegfall der späteren mhd. Originallektüre gar einen Vorteil! Ich bin hier etwas genauer auf die Gedanken des Verfassers eingegangen, erstens weil sie eine bedenkliche Verwandtschaft verraten mit den Argumenten derer, die uns empfehlen die Ilias und die Kranzrede in Übersetzungen lesen zu lassen, und dann weil sie bezeichnend sind für die Verlegenheiten eines Mannes, der vorwiegend auf die trockenen Schlußketten seines Kopfes angewiesen ist. Wie tief die Bewegung geht, die sich an die Namen Jacob und Wilhelm Grimm und neuerdings Rudolf Hildebrand knüpft, das hat Lehmann innerlich nie erfahren. Sein ganzes Buch legt davon Zeugnis ab.

Mehr prosaisch als künstlerisch geartet, ist Lehmann überall geneigter, über die Dinge reden, als in den Dingen leben zu lehren. Die mhd. Lektüre fällt weg; dafür erhalten die Obersekundaner Vorträge: 1) über das Verhältnis der germanischen zu den übrigen indogermanischen Sprachen; 2) über das Verhältnis der hochdeutschen zu den übrigen germanischen Sprachen; 3) über die erste und die zweite Lautverschiebung; 4) über die Haupterscheinungen des Vokalismus; 5) über die Entwicklung des Hochdeutschen: a) Vereinfachung des Vokalismus, b) Abschleifung der Flexionsendungen, c) Entwicklung der inneren Form (Bedeutungswandel); 6) über die geographische Verteilung der Hauptmundarten; 7) über das Verhältnis der Schriftsprache zu den Mundarten, und zwar für jede der drei Perioden in seiner Besonderheit (224—25); kurz: sie erhalten nichts geringeres, als „eine Einsicht in die Entwicklung der Sprache und das Wesen der Sprachgesetze" (113). Sie lesen keine Zeile der Nibelungen, dafür lernen sie die großen Volksepen „im Zusammenhang der germanischen Mythenentwickelung, der deutschen Geschichte und

Litteraturgeschichte" begreifen (162). In O III war das Ziel der ersten Lektüre, daß die Schüler das Epos „etwa mit eben dem Verständnis auffaßten, wie es das Publikum des 13. Jahrhunderts der Dichtung entgegenbrachte" — wie froh wäre der Philologe, wenn ihm nach langen Studien dies nur annähernd gelänge! Der reifere Schüler soll „einen Einblick in die schaffende Volksseele thun" (220). Dann müssen ihm „die fünf wichtigsten Epiker der Epoche" (Veldeke, Hartmann, Gottfried, Wolfram, Konrad von Würzburg) „in ihrer charakteristischen Bedeutung vor Augen treten" (221); später, in O I, wirft er dann noch „einen abschließenden Rückblick auf die Geschichte der deutschen Epik, zumal auf den Gegensatz von Volksepos und Kunstepos." Der Lehrer empfiehlt zur Privatlektüre den Reineke Fuchs und skizziert in einer einleitenden Erörterung kurz „die Geschichte des deutschen Tierepos" (287). Bei der Lektüre der Walthersübersetzung erhält der Obersekundaner „einen Einblick in den Gegensatz zwischen dem eigentlichen Minnesang und der volkstümlichen Spruch- und Liederdichtung" Spervogels, des Kürenbergers u. s. w.; und dies alles: Sprachgeschichte, Götter- und Heldensage, Minnesang im Lauf eines Semesters! Für das andere Semester in O II setzt Lehmann Lektüre Luthers und Hans Sachsens an. Von Luther empfiehlt er mit Recht vor allem die Schrift vom Dolmetschen und die an die Ratsherrn. Er selber hat eine kleine Ausgabe dieser Schriften bei Reklam erscheinen lassen, in leise modernisierender Umschrift und mit Anmerkungen, die jedoch von irgend welchem Interesse für Sprache und Stil nichts verraten.

Dem entspricht es auch, wenn Lehmann im allgemeinen von Einzelerklärung der Litteraturwerke kein Freund ist. Statarische Klassenlektüre empfiehlt er eigentlich nur in U II und dann in O I bei Goethes Tasso. Bei der Iphigenie ist ihm eine Einzelinterpretation Scene für Scene zwar zweifellos ergiebig genug, aber nicht Erfordernis (281). Bezeichnend ist der Ausdruck „Scene für Scene": ein Drama, wie die Iphigenie, Zeile für Zeile, Wort für Wort zu erklären oder auch nur sinngemäß vorzulesen und vorlesen zu lassen, kommt ihm gar nicht in den Sinn. Bei der Minna von Barnhelm, die er mit dem Wallenstein nach U II legt, ist ihm eine Einzelerklärung vollends entbehrlich (200).

Aber wenn nun der Verfasser immerhin seine Besprechungen überwiegend an vorher gelesene Litteraturwerke anknüpft — in der That will Lehmann, außer dem raschen Überblick über die ältere Litteratur in O. II, einen litterarhistorischen Kursus nur noch in U I, von Opitz bis Klopstock —, was bedeutet dann, so wird man fragen, sein „historisches Prinzip" in der Lektüre? Ein etwas künstlich aufgeputztes Beispiel giebt Lehmann gleich zu Anfang (8—9), an Uhlands Bertran de Born. Deutlicher wird seine Absicht bei der Beurteilung Lessings, und zwar in der Dramaturgie, im Laokoon und im Nathan (248—269). Hier ist sein Verfahren gewiß noch am allerersten berechtigt — so lange man überhaupt Lessings Schriften in größerem Umfange zur Schullektüre macht. Mancherlei scheint ja dagegen zu sprechen. Dennoch übt Lessings streitbare Persönlichkeit einen zu mächtigen Zauber auf die Jugend aus, sein Stil ist in der Mischung von undeutschen und kerndeutschen Elementen zu lehrreich, als daß man es verantworten könnte, der Jugend

die lebenweckenden Einflüſſe dieſes durch das Gerede von Aufklärung und dergleichen doch noch lange nicht erſchöpften Feuergeiſtes zu entziehen.

Aber wo es ſich darum handelt, „für die unvergängliche Schönheit unſerer klaſſiſchen Dichtung ein liebevolles Verſtändnis“ zu wecken (138), da hat das kühle hiſtoriſche Prinzip vor dem äſthetiſchen doch wohl zurückzutreten, „äſthetiſch“ nicht in dem Sinne, daß nun ſtatt der litterarhiſtoriſchen eine kunſtphiloſophiſche Brühe ſich über die ſchlichte Speiſe unſerer klaſſiſchen Dichtwerke ergießen müßte (wogegen ſich Lehmann mit guten Gründen ausſpricht), ſondern in dem Sinne einer durch immer reichere und reinere Aſſociationen geſteigerten Empfindung, was grundſätzlich der Verfaſſer leider auch abgelehnt hat (9), zum Schaden jedenfalls ſeiner „Methodik“, wenn auch nicht gerade alle ſeine Ausführungen darunter zu leiden haben.

Überhaupt ſcheint Lehmann zu denen zu gehören, deren Praxis beſſer iſt, als ihre Philoſophie, wie wir deren ja an unſeren Gymnaſien immer eine troſtreiche Anzahl gehabt haben. Sein Buch giebt Zeugnis von großer Liebe zum Beruf, von einem anhaltenden und im einzelnen oft glücklichen Beſtreben, ſich über das Was und das Wie Rechenſchaft zu geben. Von ſeinen großen Vorgängern unterſcheidet ihn, wenn man von dem böſen Semeſter in O II abſieht und auch ſonſt manche großen Worte cum grano nimmt, der Sinn für das durchſchnittlich erreichbare, was ſich namentlich in dem (nur allzubreit geratenen) Abſchnitt über philoſophiſche Propädeutik kund giebt.

Auf aller Lippen ſchwebt heute die Frage: wie helfen wir unſerer Jugend zu einer größeren Herrſchaft über ihre Mutterſprache? Was Lehmann hierfür beizubringen hat, dient mehr der Gewandtheit als der Friſche, mehr der Flüſſigkeit als der Kraft, mehr der Deutlichkeit als dem Adel der Sprache. Mit dieſer Einſchränkung ſind ſeine Vorſchläge nicht ohne Wert. Nützlich iſt, was er von Anlehnung an Stilmuſter und von Auszügen ſagt (182. 189. 190.) Bemerkenswert, wie nach ſeinen Wahrnehmungen Mangel an Anſchauungen noch keineswegs einen ſchlechten „Skribenten“ macht (180. 181). Ganz unzureichend handelt er von Überſetzungen aus fremden Sprachen (71. 184. 185. 194).

Lehmann hat viel geleſen. Das ſpiegelt ſich auch in ſeiner Schreibart wider. Doch klingt überall, namentlich wo er eignes giebt, die Tonart des Tagesſchriftſtellers vor, im guten und im ſchlechten Sinne: geſchmeidig, um einen Ausdruck nie verlegen, unerſchrocken und vorſichtig, geſinnungstüchtig und wohlweiſe. Im einzelnen bewahrt ſeine Sprache eine gewiſſe Haltung. „Erziehlich“ (342) fällt im Zeitalter der Schulreform nicht mehr auf, ebenſo „behufs“ (360), „befindlich“ (auf dem Wege zum Beſſeren befindlich iſt 345), „in Wegfall kommen“ (340), „zur Verwendung, zum Verſtändnis kommen“ (26. 45), der lyriſch „veranlagte“ Goethe (209), „naturgemäß“ (in dem abgedroſchenen Sinne, auf jeder zehnten Seite). Doch der Verfaſſer eines Buches vom deutſchen Unterricht ſollte nicht von „Vorträgen ſeitens des Lehrers“ (31), nicht von der „Behandlung (des Rohſtoffs eines Gedichts) ſeitens des Dichters“ (15) reden, in ſeinem Berichte ſollte nicht „Scheffels Ekkehard bei der Behandlung eines Gegenſtandes ſeitens der Schüler angeführt“ werden (318). Wenn Lehmann den Genetiv von Laas nicht wagt und

deshalb in „Laas Schiller Charakteriſtik“ das grammatiſche Verhältnis durch Strich und Hätchen andeuten muß, ſo iſt das verſtändlich. Aber „Götzens Streit“ und „Voſſens Luiſe“ hätte er wagen dürfen und vollends im Citat[1]) „Hans Sachſens poetiſche Sendung“ (28. 389, richtig citiert 230). Auch iſt nicht abzuſehn, warum er (230) zweimal vor dem i in „Hans Sachſiſch“ zurückſchrickt. Mit Recht klagt Lehmann über die Unſicherheit unſerer Schüler im Gebrauch der Tempora und Modi (170. 190). Leider hat er ſelber ein falſches Präſens (auffaſſen 220), ein hölzernes „würde“ (im Kondicionalſatz 8), einen harten Indikativ (erreicht wird, Seite IV des Vorworts), und meint (332), „es wäre Zeit, daß die Chrie aus dem deutſchen Unterrichte — verſchwindet.“

Ich begnüge mich der Kürze halber mit dieſen Symptomen einer ſtiliſtiſchen Unfreiheit. Es ſtimmt zu der überwiegend rationaliſtiſchen Richtung Rudolf Lehmanns, wenn ihm die feineren ſprachlichen Inſtinkte fehlen.

Juli 1891. Otto Schroeder.

Erik Lundberg: den matematiska undervisningen vid läroverk i Tyskland och Frankrike. Stockholm 1889. 136 S.

Dr. Erik Lundberg, Oberlehrer am Gymnaſium in Süd-Stockholm, hat dem ſchwediſchen Kultusminiſterium einen Bericht über eine Reiſe geliefert, welche er mit Unterſtützung ſeiner Regierung im Sommer 1888 unternahm, um den mathematiſchen Unterricht in ſolchen Schulen kennen zu lernen, die den ſchwediſchen „allgemeinen Lehranſtalten“ am nächſten kommen. Die Vergleichungen, welche er in dem jetzt veröffentlichten Berichte zwiſchen ſchwediſchen und deutſchen Lehranſtalten anſtellt, dürften auch für Deutſche von Intereſſe ſein, beſonders in einer Zeit, wo die ſchwediſche Einheitsſchule zum Objekt ſo vieler Aufmerkſamkeit geworden iſt und ſo oft als etwas Ideales hingeſtellt wird.

Was Deutſchland betrifft, ſo hat Dr. Lundberg ſeine Zeit folgendermaßen verteilt. Nach einem kurzen Beſuch in Berlin und in Leipzig hat er ſich in Heidelberg und Karlsruhe ungefähr je 1 Woche, in Straßburg beinahe 2, in Kötn 1 Woche und in Bonn einige Tage aufgehalten. Seine Aufmerkſamkeit hat er dabei beſonders den Gymnaſien gewidmet.

Den humaniſtiſchen Gymnaſien in Deutſchland entſpricht, wie Lundberg von S. 32—34 ausführt, an der ſchwediſchen Einheitsſchule die ganz klaſſiſche oder A-Linie, den Realgymnaſien die halb klaſſiſche oder B-Linie, der Oberrealſchule die reale Linie. In Bezug auf das erreichte Maß lateiniſcher Kenntniſſe aber ſind die A- und die B-Linie nur den Realgymnaſien zu vergleichen; ja, man lernt in ihnen ſogar weniger Latein als in den deutſchen Realgymnaſien. Auf der anderen Seite lernt man auch weniger Mathematik auf der ſchwediſchen Reallinie als in den deutſchen Gymnaſien. Und auch in Bezug auf andere Fächer ſind die Unterrichtsreſultate in den deutſchen Anſtalten entſchieden beſſer als in den ſchwediſchen. Die ſchwediſchen haben allerdings eine obligatoriſche Fremdſprache mehr, das Deutſche. Doch die Differenz zwiſchen den deutſchen und ſchwediſchen Leiſtungen ſcheint dem Verfaſſer in der Mathematik, wie in andern Fächern, viel größer zu ſein, als durch das Hinzukommen einer weiteren modernen Fremdſprache erklärlich wäre.

---

[1]) Goethe ſchrieb „Dichtung und Wahrheit“, nicht umgekehrt (190. 276. 389). „Kurz iſt der Schmerz“, aber empfindlich, wenn die Jungfrau mit den Worten ſtirbt „und ewig währt die Freude“ (335).

Von 34—36 teilt Lundberg seine Beobachtungen an einigen Maturitätsprüfungen mit. Auch wo die Verhältnisse ungünstig waren, findet er den Standpunkt der Abiturienten bedeutend höher, als den in Schweden gewöhnlichen (S. 41, 45).

Bei dem Referat über den Unterricht in Geometrie bedauert der Verfasser (S. 46), daß in Schweden der geometrische Elementarunterricht noch fast ausschließlich auf Euklidischem Grunde ruht, während man in Deutschland zum großen Teil mit Euklid's Στοιχεῖα gebrochen hat. Am vollständigsten ist dies nach seiner Beobachtung an den Gymnasien in Heidelberg und Karlsruhe geschehen durch die Einführung des Lehrbuches von Henrici und Treutlein. Er widmet diesem, als der hervorragendsten Arbeit in der modernen Richtung, eine eingehende Behandlung (S. 46—57). Rühmend hebt er hervor, daß der Inhalt unvergleichbar reicher sei, als der kleine dürftige Kurs in Geometrie, womit man sich in Schweden begnügt, daß die Darstellung durch den Reichtum an passenden Kunstausdrücken präzis, daß sie zugleich in hohem Grade übersichtlich sei.

Den Unterricht in Geometrie an den Gymnasien in Karlsruhe und Heidelberg findet der Verfasser vortrefflich. Was er da wahrnahm, erachtet er als das beste, was nach dieser Methode zustande gebracht werden kann, und er staunte über die in den höheren Klassen vorhandenen Kenntnisse.

Als eine wichtige Ursache der Erfolge des geometrischen Unterrichts in diesen beiden Gymnasien, wie auch sonst in Deutschland, wird das große Gewicht bezeichnet, das man auf die zeichnende Darstellung legt. Man hat an mehreren Anstalten einen wahlfreien Kurs in geometrischem Konstruktionszeichnen; aber auch wo das nicht der Fall ist, ist es gewöhnlich, daß jeder Schüler in die Schule zu der Lektion die notwendigen Zeichenmaterialien mitbringt und in besonderen Konstruktionsheften die zu den Sätzen gehörenden Figuren ausführt. Auch werden die Figuren an der Schultafel mit Anwendung von allerlei Konstruktionsmitteln sehr genau ausgeführt: der Schüler gewinnt dadurch ein korrektes Anschauungsmaterial, aus dem er die zu behandelnden Sätze abstrahieren kann. — Als eine andere nicht weniger wichtige Ursache des Erfolgs hebt der Verfasser die besondere Sorgfalt hervor, welche nach seinen Beobachtungen in dem geometrischen Unterricht dem Ausdruck der Schüler gewidmet wird. Der Lehrer hält sie nicht nur an, wohlvernehmlich und in vollständigen Sätzen zu sprechen, sondern wacht auch unablässig darüber, daß sie sich nicht an uneigentliche und undeutliche Ausdrücke gewöhnen. Endlich wird das größte Gewicht darauf gelegt, daß die Darstellung am Ende von dem Schüler allein komme, nicht von dem Lehrer und Schüler zusammen.

Der geometrische Unterricht an den Gymnasien in Straßburg und Köln wird auch in sehr anerkennenden Worten erwähnt (S. 60—66).

In dem resümierenden Endurteil über diesen Unterrichtszweig an den von ihm besuchten deutschen Lehranstalten (S. 66—68) fügt er zu dem Gesagten noch den lobenden Hinweis auf die ausgebildetere geometrische Terminologie in den deutschen Schulen und auf die zahlreichen schriftlichen Übungsarbeiten.

Der Unterricht in Arithmetik (S. 68 ff.) wird nach der Meinung des Verf. in Deutschland mehr praktisch betrieben als in Schweden. Man giebt nicht ein ermüdendes Übermaß von Erklärungen, legt aber um soviel größeres Gewicht auf das Erreichen von praktischer Fertigkeit im Rechnen. Die Aufgabe wird mit großer Bestimmtheit formuliert und der Weg von der Aufgabe bis zum Resultate so kurz wie möglich gemacht. Großes Gewicht wird auch hier darauf gelegt, daß die Schüler sich daran gewöhnen, korrekt und selbständig zu sprechen. Leitende Fragen kommen nur bei dem Erlernen von etwas Neuem vor. Die Lektionen gehen in einem viel rascheren Tempo, als der Verfasser aus Schweden gewohnt ist; oft be-

kommt man durch die Bestimmtheit und Präzision einen Eindruck wie von etwas Militärischem.

Nicht einverstanden ist L. mit der in den deutschen wie in den schwedischen Schulen verbreiteten Zurückdrängnng der alten Regula de tri, an deren Stelle ein Auflösen in Kleinfragen, die sogen. Reduktion zur Einheit (wofür man fälschlicher Weise den Namen R. de tri beibehielt) üblich geworden ist. Schon die Erwägung, daß es wünschenswert sei, die Schüler frühzeitig an das Rechnen mit Proportionen zu gewöhnen, empfiehlt ihm die frühere Methode; aber auch an und für sich scheint sie ihm besser (S. 78—80).

Als einen nachahmenswerten Gebrauch bei dem Rechenunterricht in Deutschland empfiehlt der Verf. (S. 80) die Anwendung von verkürzter Multiplikation und Division mit Dezimalbrüchen. Man gewinnt dadurch Zeit, die Schüler gewöhnen sich an eine praktische Methode, approximative Resultate anzugeben und bekommen eine gute Vorbereitung für Lösung künftiger Schwierigkeiten im Rechnen mit irrationellen Zahlen.

Der algebraische Unterricht (S. 80) wird nicht unbedeutend weiter getrieben als in Schweden, die Methode ist aber in den beiden Staaten ungefähr dieselbe.

Vergleicht man den mathematischen Stundenplan Preußens mit dem Schwedens, so ergiebt sich: in Schweden ist der Schwerpunkt des mathematischen Unterrichts auf der klassischen Linie in die unteren Stufen verlegt, in höheren Klassen hat man dem Fache nur wenig Zeit zugemessen; in Deutschland dagegen verhält sich die Sache ganz anders. Die Zahl der Mathematikstunden während der fünf ersten und während der vier letzten Jahre ist

	VI—III	II—I	
in Schweden für die A-Linie:	816 und	354	(Verhältnis: 1 : 0,43),
für die B-Linie:	816 und	472	(„ 1 : 0,58);
in Preußens Gymnasien:	738 und	656	(„ 1 : 0,89).

In Schweden werden also die mathematischen Studien in den höheren Klassen auf der klassischen Linie keineswegs mit gebührender Kraft betrieben. Eben in dem Alter, das für ein erfolgreiches Betreiben von mathematischen Studien das geeignetste ist, und in den Klassen, wo der Unterricht am meisten von Lehrern mit Spezialkenntnissen gegeben wird, hat der schwedische Schüler, wenn er Griechisch lernt, nur die Hälfte der Stundenzahl, die dem deutschen Schüler geboten wird. Wenn er nicht Griechisch lernt, hat er freilich während der letzten vier Jahre eine Stunde wöchentlich mehr, aber diese Stunde wird gewöhnlich zur Lösung von geometrischen Problemen verwendet. Die Schüler der A-Linie (der lateinisch-griechischen) und die der B-Linie (der realgymnasialen) werden gemeinsam unterrichtet, und die Schüler der B-Linie haben bei der Abiturientenprüfung trotz der wöchentlichen Extrastunden gewöhnlich fast nur das vor den Schülern der A-Linie voraus, daß sie eine oberflächliche Kenntnis der Logarithmen erworben haben. Nach der Überzeugung des Verfassers entsprechen ihre mathematischen Einsichten ungefähr denjenigen, die man gewöhnlich bei einem deutschen Schüler während der ersten Zeit seines Aufenthalts in Obersekunda findet. Ebenso groß ist die Überlegenheit der deutschen Abiturienten gegenüber den schwedischen in der Physik. Auch die Abiturienten der realen (lateinlosen) Linie in Schweden können sich in Bezug auf mathematische Kenntnisse mit den Abiturienten eines deutschen Gymnasiums nicht messen.

Als Ursachen für den gegenwärtigen niedrigen Stand des mathematischen Studiums in den schwedischen Schulen, insbesondere in den beiden Lateinlinien, bezeichnet Verfasser am Schluß außer den bereits oben angeführten auch das Weg-

fallen der schriftlichen mathematischen Prüfung im Abiturientenexamen[1]); ferner den starken Mangel an Konzentration im Unterricht; endlich den übermäßigen Zulauf zu den höheren Schulen von schwach begabten Schülern, ein Übelstand, dessen Wurzeln L. vornehmlich in der Eitelkeit der Eltern erblickt.

Upsala. Dr. Enar Sahlin.

Standesangelegenheiten.

Unter diesem Titel berichten wir diesmal zuerst von dem Schritt, den die akademisch gebildeten Lehrer des Gr. Baden neuerdings gethan, um eine vollständige pekuniäre Gleichstellung mit den Richtern erster Instanz und anderen Beamten derselben Gehaltsklasse zu erlangen. Die an die Landstände des Großh. gerichtete Petition ist auch ohne Kommentar wohlverständlich, nur dürfte daran erinnert werden müssen, daß in Baden den Professortitel jeder akademisch gebildete Lehrer bei seiner definitiven Anstellung erhält, und daß Mittelschule bei uns der Ausdruck für höhere Schule (Gymnasium, Realgymnasium, Realschule, Bürgerschule) ist. Die Petition lautet:

An die Hohe erste und zweite Kammer der Landstände des Großherzogtums Baden.

Im Jahre 1888 haben sich die akademisch gebildeten Lehrer Badens in einer durch eine Denkschrift näher begründeten Petition an die Hohen Kammern gewendet, um in dem Gehaltstarif des Beamtengesetzes, welches damals in Beratung stand, finanzielle Gleichstellung der Mittelschulprofessoren mit den Beamten der gleichen Gehaltsabteilung auch in der Höhe der Zulagen zu erlangen. Die damals vorgetragene Bitte fand zwar die Zustimmung der Kommission, welcher die Vorberatung des Gehaltstarifes zufiel, und wurde auch in den Verhandlungen der Kammern für wohlbegründet erklärt, scheiterte aber an dem Widerspruche, welcher ihre Annahme aus finanziellen Gründen als zur Zeit unerfüllbar bezeichnete.

Wenn die Unterzeichneten die gleiche Bitte von neuem den Hohen Landständen vorlegen, so geschieht es, weil wir akademisch gebildeten Lehrer Badens nach wie vor von der Billigkeit, ja Notwendigkeit des Wunsches überzeugt sind, daß wir hinter den Beamten gleicher Vorbildung und gleichen Ranges nicht zurückstehen und sowohl in der Einreihung im Tarif, als in der Ordnung unserer Bezüge nicht ungünstiger gestellt sein sollten, als die, welche bei höheren Zulagen den Höchstgehalt schon nach 17 Jahren, also 6 Jahre früher als wir, erreichen. Denn nicht bloß die Erwägung, daß nach den Erklärungen von maßgebender Stelle ein finanzielles Hindernis jetzt nicht mehr vorliegen dürfte, bewegt uns, von neuem vorstellig zu werden, sondern das Gefühl, welches uns vorschreibt, unablässig dafür zu wirken, daß unserem Stande die seiner Verantwortlichkeit und seiner Bedeutung im Staatsleben entsprechende gesetzliche Stellung zuteil werde.

Wir erkennen rückhaltslos die Förderungen an, welche wir dem Beamtengesetze zu verdanken haben; wir sind uns wohl bewußt, daß durch dasselbe nicht nur eine Erhöhung unserer Bezüge eingetreten ist, sondern daß zugleich durch die gesetzliche Feststellung der Zulagen einer Unsicherheit und Unregelmäßigkeit ein Ende gemacht wurde, unter denen unser Stand ganz besonders zu leiden hatte. Aber gerade neben diesen unzweifelhaften Vorteilen, welche allen Beamten das neue Gesetz bietet, muß uns die Ungleichheit, die uns in der Höhe der Zulagen von den juristischen und kameralistischen Beamten der gleichen Gehaltsabteilung scheidet, um so empfindlicher als eine wenn auch nicht beabsichtigte, so doch thatsächliche Zurücksetzung erscheinen. Und

[1]) Seit dem Jahr 1873, wo in Schweden das Latein bis zum vierten Schuljahr aufgeschoben wurde, hat man die schriftliche mathematische Prüfung für die Lateinlinien im Abiturientenexamen fallen lassen.

dieſes Gefühl kann nur verſtärkt werden, wenn wir bedenken, daß weder die Vorbildung zu unſerem Berufe, noch die Anſtrengung des Amtes hinter dem zurückſteht, was von anderen akademiſchen Berufsarten verlangt wird, oder wenn uns ein Überblick über unſere Laufbahn erkennen läßt, daß wir nicht raſcher als andere zu einer feſten Anſtellung im Staate gelangen, daß dagegen nur einem ganz kleinen Bruchteile von uns ein Aufſteigen, und zwar in eine nicht weſentlich beſſer dotierte höhere Gehaltsklaſſe ermöglicht iſt, während den Angehörigen der Beamtenklaſſen, welche uns auch in der Abteilung D. 1. des Gehaltstarifes vorgezogen werden, eine vielverſprechende Reihe höherer und beſſer beſoldeter Ämter ſich bietet.

Die Forderungen, welche die Gegenwart an die Schule ſtellt, ſind ſtetig gewachſen; von der weittragenden Wichtigkeit der ihr geſteckten Aufgaben haben alle Kreiſe unſeres Volkes ſich mehr und mehr überzeugt. Die Stellung der Lehrer, wie ſie in den äußeren Verhältniſſen des Amtes ſich ausprägt, hat damit nicht immer gleichen Schritt gehalten. Durch faſt alle deutſche Staaten geht eine Bewegung, welche dieſer Erkenntnis Rechnung tragen will und auf eine Gleichſtellung der Lehrer mit den Beamten entſprechender Vorbildung bedacht iſt. Man geht dabei von der Überzeugung aus, daß eine derartige Regelung durch die Pflicht der Billigkeit gegen die Perſon der Lehrer, aber nicht weniger durch das Intereſſe der Schule ſelbſt geboten ſei, durch die Notwendigkeit, den Lehrerberuf nicht minderwertig gegenüber anderen akademiſchen Berufsarten erſcheinen zu laſſen, und für die Schule einen Nachwuchs von Lehrkräften zu gewinnen, der den erhöhten Anforderungen der Jetztzeit voll zu genügen vermöge.

Wir richten deshalb an die Hohe erſte und zweite Kammer die Bitte, dahin wirken zu wollen,

> daß die finanzielle Gleichſtellung der Mittelſchulprofeſſoren mit den Beamten in D. 1. auch in Bezug auf die Höhe der Zulage herbeigeführt werde.

Im Vertrauen auf eine wohlwollende Erwägung dieſer Bitte verharren

in vollkommenſter Hochachtung

die ergebenſt Unterzeichneten

Im Dezember 1891.

Die im Eingang dieſer Petition erwähnte Denkſchrift hatte dargelegt, wie wenig ſtichhaltig gewiſſe Gründe ſeien, mit denen man die ungleiche Behandlung der Mittelſchulprofeſſoren gegenüber anderen Beamtenkategorien im Gehaltstarif des Beamtengeſetzes zu rechtfertigen ſuchte. Insbeſondere war das Argument der reichlichen Nebenverdienſte der Lehrer einer prüfenden Beſprechung unterzogen worden. Am Schluß aber war der auch in der obigen Petition ausgeſprochene Gedanke zum Ausdruck gekommen, daß, was dazu bewege, um eine Abänderung des Geſetzes zu bitten, das Gefühl einer durch den Gehaltstarif ausgedrückten Minderſchätzung des höheren Lehrerſtandes gegenüber anderen Beamtenklaſſen ſei, denen wir uns nach dem Wert unſerer Vorbildung und Berufsthätigkeit durchaus gleichſtellen dürfen. Dieſer Schluß lautet:

Wir wiederholen, daß es nicht ſowohl der Gedanke an materielle Schädigung iſt, der uns veranlaßt, unſere Stimme zu erheben, als vielmehr der an die Zurückſetzung, welche uns durch die Verwirklichung jenes Vorſchlages widerfahren würde. Mit letzterem Gedanken verbunden aber iſt ein anderer.

Wir haben die feſte Überzeugung, daß aus ſolcher Zurückſetzung unſeres Standes auch der Schule und dem Staat Schaden erwachſen müßte.

Wir brauchen wohl die hervorragende Wichtigkeit unſerer Berufsarbeit nicht näher darzulegen. In der That dürfte kein Gebiet öffentlicher Thätigkeit exiſtieren, dem die allgemeine Teilnahme ſich in höherem Grade zuwendet, als der Schule, und mit Recht: denn man kann wohl ſagen, daß die intellektuelle und moraliſche Entwicklung derjenigen, welche ſpäter durch ihre Stellung im öffentlichen Leben Einfluß üben, zum großen Teile von der Beſchaffenheit der

Mittelſchulen, auf denen ſie ihre Vorbildung erhalten, abhängig iſt. Zugleich iſt wohl klar, daß der Wert einer Schule mehr noch durch ihre Lehrer, als durch ihre Einrichtungen bedingt iſt; daß, je nachdem mehr oder minder tüchtige Perſönlichkeiten Erziehung und Unterricht an derſelben in Händen haben, ein lange nachwirkender günſtiger oder ungünſtiger Einfluß geübt wird. Im Intereſſe des Staates, wie der Schule, iſt es daher entſchieden gelegen, daß alle zu dem Lehrerberuf wirklich beanlagten Perſönlichkeiten ſich demſelben zuwenden, auch ſolche, deren Familien den höchſten und gebildetſten Kreiſen der Geſellſchaft angehören. Daß dies aber auf die Dauer der Fall ſein werde, wenn der Beruf der Lehrer an höheren Schulen durch eine Beſtimmung des Geſetzes als minderwertig gegenüber anderen bezeichnet wird, müſſen wir ſtark bezweifeln, und eine ſolche Beſtimmung wäre die geringere Normierung der Beſoldung: denn die letztere bleibt der Ausdruck für den Wert, den der Staat einer Beamtenklaſſe beimißt.

Der große Staatsmann, dem ganz Deutſchland für alle Zeit zu dem tiefſten Danke verpflichtet iſt, hat ſich bekanntlich ſpeziell die Dankbarkeit der Lehrer an den Mittelſchulen dadurch erworben, daß er die Einkünfte der Schönhauſer Stiftung, welche er in Folge der ihm dargebrachten Nationalgeſchenke begründete, zur Unterſtützung für Befliſſene des höheren Lehramts beſtimmte. Dieſer Beſtimmung fügte er erklärend bei, daß „das höhere Lehrfach deshalb einer beſonderen Unterſtützung bedürfe, weil es die Pflegeſtätte des nationalen Gedankens bilde und in ſeiner idealen Geſinnung, ohne welche der Lehrerſtand ſeinem mühevollen und ſelten einträglichen Berufe nicht würde treu bleiben können, ein ſittliches Gegengewicht zu dem Materialismus der Zeit darſtelle.“ Die hier dem höheren Lehrerſtande Deutſchlands ausgeſprochene Anerkennung hat gewiß jedes Mitglied desſelben mit freudigem Stolz erfüllt. Aber beigemiſcht war dieſem Gefühl die nicht minder berechtigte Empfindung, daß von ſeiten des Staates noch nicht das der Wirkſamkeit des Standes Entſprechende geſchehen ſei.

Wo nun eine Neuordnung der Gehaltsverhältniſſe in Angriff genommen wird, da ſcheint es billig, daß die Zurückſetzung gegen andere auf akademiſcher Bildung beruhende Berufsarten, welche die Lehrerſchaft bisher ſchmerzlich empfand, vollſtändig beſeitigt werde.

Über die Petition vom Dezember 1891 iſt in den badiſchen Kammern noch nicht verhandelt. Wir wiſſen von mehreren Abgeordneten, daß ſie dieſelbe entſchieden unterſtützen wollen. Doch dürfte eine Entſcheidung in dieſer Sitzungsperiode noch nicht erfolgen, ſondern erſt in der nächſtfolgenden im Zuſammenhang mit der Erledigung mehrerer anderer auf das Beamtengeſetz bezüglichen Petitionen. Ein gutes Omen aber für die Entſcheidung iſt durch das Verhalten der Großh. Regierung bei den jüngſten Beratungen über das neue Volksſchulgeſetz gegeben: denn dieſelbe entſprach den Wünſchen der Zweiten Kammer bezüglich einer über die Vorlage hinausgehenden Beſſerſtellung der Volksſchullehrer, was mit dazu beitrug, daß das badiſche Volksſchulgeſetz einſtimmig angenommen wurde.

An die Mitglieder des preußiſchen Abgeordnetenhauſes hatte bei Beginn der diesjährigen Sitzung der preußiſche Philologenverein (der mit mehr als 4500 Mitgliedern faſt die Geſamtheit der akademiſch gebildeten Lehrer an den höheren Schulen Preußens umfaßt) folgende Denkſchrift gelangen laſſen, die wohl außerhalb Preußens wenig bekannt geworden iſt:

Denkſchrift, betreffend die Wünſche des preußiſchen höheren Lehrerſtandes.

Die Lage des höheren Lehrerſtandes in Preußen bedarf, wie allgemein anerkannt wird, einer durchgreifenden Umgeſtaltung. Der geringe Gehalt, welchen die Lehrer der höheren Unter-

richtsanſtalten im Verhältnis zu anderen Beamtenkategorien von gleicher Vorbildung und Bedeutung beziehen, ermöglicht es ihnen nicht, ſtandesgemäß mit Familie zu leben, ſo daß die Eheloſigkeit der Gymnaſiallehrer bedenklich zunimmt — zum empfindlichſten Schaden der Erziehung und ſamit der Intereſſen des Staates. Der bisherige Durchſchnittsgehalt eines Gymnaſiallehres beträgt 3150 Mk., während z. B. der Richter unterſter Inſtanz (Amtsrichter) im Durchſchritt 4200 Mk. Gehalt bezieht. Wie groß dieſer Unterſchied (für das Jahr 1050 Mk.) im Laufe der Zeit ſich geſtaltet, geht daraus hervor, daß noch einer Dienſtzeit van 40 Jahren der einzelne Richter 42000 Mk. oder wenn man $3^1/_2$% Zinſeszinſen rechnet, rund 90000 Mk. mehr bezogen hat als der Gymnaſiallehrer. Nach dem Gehalte richtet ſich der Penſiansſatz, richtet ſich die Verſorgung der Hinterbliebenen, richtet ſich die ganze materielle Stellung des Standes. Auch andere akademiſch gebildete Staatsbeamte, wie die Oberförſter und Bauinſpektoren, von denen letztere übrigens wie die Landräte mit dem Durchſchnittsgehalte der Richter unterſter Inſtanz ausgeſtattet ſind, beziehen durch die unmittelbar mit ihren amtlichen Stellungen verbundenen Nebeneinnahmen, wie Reiſe-, Reviſions-, Verkaufsgelder und andere Vorteile ein bedeutend höheres Einkommen als die akademiſch gebildeten Lehrer. Dabei erhält in Preußen noch ein erheblicher Teil der geſamten Lehrerſchaft in der Stellung als Lehrer an unvollſtändigen Anſtalten, trotz ihrer gleichen Vorbildung und gleichwertigen Leiſtungen mit den Lehrern an Vollanſtalten einen Durchſchnittsgehalt von 2520 Mk. und damit eine geringere Beſoldung als viele Subalternbeamte der Regierung, Juſtiz- und Eiſenbahnverwaltung. Von dieſen erhalten die Rechnungsreviſoren und Hauptkaſſenrendanten bei den Oberlandesgerichten 4200—4800 Mk., die Gerichtsſchreiber und Sekretäre ebenda 2100—3000 Mk., die Hauptkaſſenrendanten der preußiſchen Staatsbahnen 4800 Mk., die Betriebskaſſenrendanten 3200—4000 Mk., die Hauptkaſſen-Kaſſierer 3000—3600 Mk. So erklärt es ſich, daß dieſelben Lehrer im vorigen Jahre in einer Eingabe an das Abgeordnetenhaus eine Gleichſtellung wenigſtens mit dieſen Beamten als eine erſtrebenswerte Beſſerung ihrer Lage bezeichnen konnten.

Dazu ſind ſeither in etlichen Provinzen mehr als ein Sechſtel der Lehrer in dauernden Stellen als Hilfslehrer mit 1500 Mk. Einkommen verwandt, ſo daß in den letzten 14 Jahren die Schulverwaltungen dadurch jährlich bedeutende Summen erſpart haben.

So gering die Gehälter der Lehrer im allgemeinen ſind, ſo unſicher und unregelmäßig iſt das Aufrücken von den niederen Stellen in die höheren. Während es bei den anderen Beamtenkategorien dafür feſte Normen giebt, ſind die Lehrer in dieſer Beziehung vollſtändig dem Zufalle oder der Willkür preisgegeben. Da jede Anſtalt ihren eigenen Etat hat, ſo kann ein Lehrer, der an ſeiner Schule geſunde Vordermänner trifft, auf der unterſten Stelle grau werden, während gleichaltrige Kollegen anderswo ſchon erheblich weitergekommen ſind; und nur wenige erreichen trotz hohen und ſogar höchſten Dienſtalters den Höchſtgehalt von 4500 Mk. Die in den einzelnen Provinzen aufgeſtellten Dienſtaltersliſten haben in dieſer Beziehung geradezu überraſchende Ergebniſſe geliefert.

Dieſen unhaltbaren Zuſtänden gegenüber beabſichtigt nunmehr die Königliche Staatsregierung wenigſtens für die ſtaatlichen Anſtalten Abhilfe zu ſchaffen. Der Mindeſtgehalt ſoll van 1800 auf 2100 Mk. erhöht werden, der Höchſtgehalt von 4500 Mk. aber beſtehen bleiben. Dagegen ſoll den Oberlehrern eine Funktionszulage von 900 Mk. gezahlt werden. Wie man die bisher ſo ſehr im Argen liegende Aſcenſion regeln will, darüber verlautet noch nichts Beſtimmtes. Mit dieſer gleichen Beamtengruppen gegenüber zu geringen und zumal bei den jetzigen Teuerungsverhältniſſen unzureichenden Aufbeſſerung können ſich die Lehrer Preußens nicht zufrieden geben, um ſo weniger, als die Ernennung zum Oberlehrer künftighin nicht nach einer beſtimmten Zeit oder auf Grund eines Examens, ſondern nach der praktiſchen Bewährung erfolgen, d. h. in das diskretionäre Ermeſſen der Behörden geſtellt werden ſoll. Daß damit einem unmoraliſchen Strebertum Thür und Thor geöffnet wird, liegt auf der Hand. Die Lehrer haben ihrerſeits dagegen wiederholt die Forderung geſtellt, den Richtern der unterſten Inſtanz in Gehalt, Rang und Aſcenſion vollſtändig gleichgeſtellt zu werden, ſo daß alle Lehrer aller höheren Unterrichtsanſtalten ihrer gleichen Vorbildung und ihren gleichwertigen Leiſtungen entſprechend einen Anfangsgehalt von 2400 und einen Höchſtgehalt von 6000 Mk. beziehen würden. Dieſe

Farderung iſt ols eine durchaus berechtigte von otlen maßgebenden Faktaren bereits wiederholt und ausdrücklich onerkannt worden und zwar u. a. vam Miniſter v. Mühler 1863, vam Miniſter Dr. Falk 1872, vam Miniſter v. Gaßler 1885, wiederhalt vom Abgeordnetenhauſe und nach im vorigen Jahre von der Schulkamniſſian ſawie von der ſogenannten Siebener-Kommiſſion.

Dieſer Anſpruch auf Gleichſtellung gründet ſich var allem auf die gleich lange Dauer der Studien- und praktiſchen Vorbereitungszeit der Lehrer und der Juriſten. In einer ſehr verdienſtvollen und beachtenswerten „Denkſchrift über die dem Bedorf Preußens entſprechende Normalzahl der Studierenden der verſchiedenen Fakultäten" 1891 hat Praſeſſor Lexis in Göttingen auf Grund eines ſehr ousgedehnten und zuverläſſigen ſtatiſtiſchen Moterials die okademiſche Studienzeit der Philalagen auf 10 Semeſter, die der Juriſten dagegen auf 6,75 Semeſter berechnet. Für die Ableiſtung der Stootsprüfung iſt für die Philotagen ein Jahr in Anrechnung zu bringen. Rechnet man dazu nach die zweijährige praktiſche Varbereitungszeit (ein Seminar- und ein Prabejahr), ſa braucht der Philologe bis zur Anſtellungsfähigkeit 8 Jahre. Längere Zeit wird ein Juriſt bis zur Erreichung desſelben Zieles in den ſettenſten Fällen brauchen.

Geſetzt ouch, der Juriſt brauche nach ein hatbes aber gor ein valles Jahr länger zur Varbereitung als der Philolage, ſa wird dieſer Unterſchied mehr als hinreichend dadurch aufgehoben, daß der Juriſt, wenn er ſich nicht dem Richteraunte widmen will, verſchiedene ſehr angeſehene und einträgliche Stellungen einnehmen kann, die aft ergiebiger ſind, als die richtertiche Laufkahn. In der Rechtsanwaltſchaft, der allgemeinen Staatsverwaltung, Eiſenbahn-, Steuer-, landwirtſchaftlichen, kirchlichen und Kamunal-Verwaltung wurden im letzten Jahre mehr Aſſeſſaren verwandt als in der eigentlichen richterlichen Thätigkeit. Außerdem ſtehen den tüchtigeren Juriſten eine ſotche Reihe hoher und höchſter Ämter in dem höheren Juſtiz- und Verwaltungsdienſte in Ausſicht, wie ſie dem Philolagen überhaupt nicht zugänglich ſind. Daß der erlangten Anſtellungsfähigkeit bei den Juriſten die wirktiche Anſtellung als Amtsrichter erſt nach einer längeren Wartezeit falgt, liegt an dem augenblicklich oußerordentlich graßen Andronge zu dieſer Laufbahn. Darin kann um ſo weniger ein Grund gefunden werden, die Juriſten beſſer zu befolden, als bei der augenblicklichen Überfülle van Kandidaten des höheren Lehramtes auch dieſe nicht früher wie die Aſſeſſoren zur definitiven Anſtellung gelangen. In der Sitzung des Abgeardnetenhauſes vam 6. März 1889 erklärte der Kultusminiſter van Goßler: „Wir haben jetzt nach 700 —800 Lehramtskandidaten, die ſelbſt nach fünf- bis ſechsjähriger Dienſtzeit noch nicht einen Groſchen verdienen, die noch nicht einmal als Hilfslehrer angeſtellt werden können." Nach Lexis (Denkſchrift S. 54) müſſen noch heute die angehenden Gymnaſiollehrer 2—3 Jahre unentgeltlich und meiſt noch 4—5 Jahre als Hilfslehrer mit einem Einkammen van 900—1800 Mk. dienen, ehe ſie definitiv angeſtellt werden. Nebenbei bemerkt iſt die Zahl der wiſſenſchaftlichen Hilfslehrer im Vergleich zu der Zahl der ordentlichen und Oberlehrer eine zu große: durchſchnittlich 17,1%, in der Rheinprovinz ſogor 28%.

Auch in der Bedeutung des höheren Lehrerſtondes für das geſamte Staatswahl im Verhältnis zu den Juriſten kann kein Grund liegen, die erſteren im Gehalte ſchlechter zu ſtellen. Erklärte dach der Kultusminiſter van Goßler ſchan in der Sitzung des Abgeardnetenhauſes vom 16. April 1885: „Die Staatsregierung hält dafür, daß, wenn man überhaupt die einzelnen Beamtenkotegorien abwägen will nach dem Bildungsgang und der Bedeutung der Lehrer an den höheren Bildungsanſtalten für das Stoatsleben überhaupt, die Lehrer einen Anſpruch haben, mit den Richtern an den unteren Gerichten gleichgeſtellt zu werden." Ebenſo hat der jetzige Kultusminiſter, Graf v. Zedlitz, in der Sitzung des Abgeordnetenhouſes vam 8. Mai 1891 und in gleicher Weiſe Vertretern des höheren Lehrerſtandes gegenüber ſich ausgeſprochen. Auch Redner der verſchiedenſten Parteien des Abgeordnetenhaufes haben in den letzten Jahren wiederhalt ſich zu der gleichen Überzeugung bekannt. So erklärte noch zuletzt der Abgeardnete Drawe in der Sitzung vom 26. Februar 1890, ahne irgend welchen Widerſpruch zu finden: „Wir alle hatten die Gehaltsgleichſtellung der akademiſch gebildeten Lehrer mit den Richtern der erſten Inſtonz für dringend notwendig und berechtigt."

Die thatsächliche Durchführung dieser Gleichstellung hindert, wie es scheint, nur der Widerstand des Finanzministers, der sich auf die zur Zeit knappe Finanzlage beruft. Demgegenüber weisen wir darauf hin, daß die Ausgaben für die höheren Schulen in Preußen bisher unverhältnismäßig gering gewesen sind. Selbst Österreich bringt zu Gunsten der höheren Schulen für den Kopf der Bevölkerung 0,31 Mk. auf, Bayern schon 0,50, Sachsen 0,63, Hessen 0,66, Elsaß-Lothringen 0,70, Württemberg 0,92 — und Preußen 0,22 Mk. Erst durch die Mithilfe der Kommunen erhöht sich in Preußen diese Zahl auf 0,45 Mk., bleibt also noch immer hinter denen der anderen deutschen Staaten zurück. Übrigens ist der Widerstand des Finanzministers schon deshalb unhaltbar, weil eine dauernde Regelung nicht nach vorübergehenden Verhältnissen bemessen werden darf. Erachtet man die Erfüllung der Forderungen des höheren Lehrerstandes als notwendig, dann müssen die notwendigen Mittel beschafft werden, wie das ja auch für andere notwendige Ausgaben, z. B. im Militäretat, noch stets geschehen ist.

Nachdem vollends Se. Majestät der König in der Kabinetsordre vom 17. Dezember 1890 die Regelung der Gehalts- und Rangverhältnisse der Lehrer an den höheren Schulen gegenüber den erhöhten Anforderungen an die Lehrer als unerläßlich bezeichnet hat, so hofft der preußische höhere Lehrerstand, das hohe Haus der Abgeordneten werde endlich diesen wohlbegründeten und von allen Seiten als berechtigt anerkannten Forderungen Geltung verschaffen, damit nicht, wenn seine Hoffnungen auch diesmal, wie seit Jahrzehnten, wieder getäuscht werden, allgemeine Unzufriedenheit im höheren Lehrerstande Platz greife, die für die Erziehung und den Unterricht geradezu verderblich werden muß.

Auf das hohe Haus der Abgeordneten setzt der höhere Lehrerstand Preußens um so mehr seine Hoffnung, als der Normaletat 1872, der Wohnungsgeldzuschuß 1873 und die Einfügung der Lehrer in das Reliktengesetz 1882 nicht auf Antrag der Regierung, sondern auf Betreiben des Abgeordnetenhauses bewilligt sind.

Über den Verlauf der den Normaletat betreffenden Verhandlungen im preußischen Abgeordnetenhaus ist in den verschiedensten Tagesblättern eingehend berichtet worden. Doch wird die wörtlich genaue Mitteilung mehrerer Äußerungen von Interesse sein. Sie wird in einem der nächsten Hefte zugleich mit einer kurzen Bezeichnung dessen, was diesmal in Preußen erreicht, und dessen, was gewünscht wird, aber noch nicht erzielt ist, folgen. Bezüglich zweier Punkte bringt vielleicht die Fortsetzung der Landtagsverhandlungen nach Ostern noch einen Fortschritt.

Der Kultusminister Graf Zedlitz erklärte am 9. und 10. März, daß bezüglich der Rangverhältnisse des höheren Lehrerstandes Verhandlungen innerhalb des Staatsministeriums schwebten, daß diese zwar noch nicht zum Abschluß gekommen seien, daß er aber versichern könne, dieselben würde allen berechtigten Wünschen, wie sie von den Lehrern und im Abgeordnetenhaus geäußert seien, entsprechen.

Ferner erklärte der Herr Kultusminister am 9. März: „Was die Frage anbetrifft, ob die Durchführung der Bestimmungen des Normaletats auch bei denjenigen Städten, welche nicht Zuschüsse von der Staatsregierung erhalten [nach einer Bemerkung des H. v. Schenckendorff 147], eventuell im Wege der Gesetzgebung erfolgen solle, und ob darüber Erwägungen bei der Staatsregierung schweben, so kann ich dies meinerseits bestätigen. Ich hoffe, daß diese Erwägungen in Kurzem abgeschlossen sein werden, und daß dem Hohen Hause in nicht zu ferner Zeit — noch in dieser Session — ein darauf hinzielender Gesetzesvorschlag wird unterbreitet werden können."

Zum Schluß aber möchten wir hier auf die in Bayern geplante neue Gehaltsordnung hinweisen, in der sich thatsächlich eine höhere Wertschätzung des Standes des akademisch gebildeten Lehrer im Verhältnis zu den übrigen Beamtenkategorien ausspricht, als man sie bisher in anderen deutschen Staaten trifft.

Der V. Klaſſe, zweiten Abteilung gehören neben den Oberlandesgerichtsräten, Landgerichtsdirektoren und Anderen die Rektoren der humaniſtiſchen Gymnaſien und der Realgymnaſien (5460—6540 M.) an; der VII. Klaſſe, vierten Abteilung neben den Landgerichtsräten und Oberamtsrichtern die Profeſſoren der Lyceen, der humaniſtiſchen und der Realgymnaſien (4140—5220 M.); der XI. Klaſſe, fünften Abteilung neben den Amtsrichtern und dritten Staatsanwälten bei den Landgerichten die Gymnaſiallehrer an den humaniſtiſchen und den Realgymnaſien (2460—3540 M.).

Dieſe Anſätze haben, wie uns ſoeben geſchrieben wird, von der Budgetkommiſſion eher Erhöhung als Verminderung zu erwarten. Weiteres ſpäter. G. U.

Studienreiſe badiſcher Philologen nach Griechenland.

Auch über die Grenzen Badens hinaus dürfte Intereſſe erregen, in welcher Weiſe die für dieſen Frühling beabſichtigte Studienreiſe badiſcher Philologen nach dem von den Leitern an die Teilnehmer verſandten Rundſchreiben verlaufen ſoll.

Die Reiſegeſellſchaft ſetzt ſich zuſammen aus 12 badiſchen Gymnaſialprofeſſoren und Lehramtspraktikanten (noch nicht definitiv angeſtellten Gymnaſiallehrern), drei nichtbadiſchen, deutſchen Gymnaſiallehrern und drei Profeſſoren der Univerſität Freiburg i. Br.; Führer ſind zwei der letzteren, Dr. Franz Studniczka und Dr. Ernſt Fabricius.

Der Zweck der Reiſe iſt: den Teilnehmern eine möglichſt allſeitige und lebendige Anſchauung von den Hauptſtätten und Denkmälern der helleniſchen Geſchichte und Kulturentwicklung und von dem Charakter des ſüdlichen Lebens zu vermitteln, beſonders inſofern eine ſolche Anſchauung den Unterricht in der alten Geſchichte und den klaſſiſchen Sprachen, ſowie die Lektüre der alten Schriftſteller zu fördern und zu beleben geeignet iſt. Damit iſt ausgeſprochen, daß eingehende Spezialſtudien außerhalb des Rahmens des Unternehmens liegen.

Die Dauer der Reiſe von der gemeinſamen Abfahrt von Baſel bis zur Heimkehr iſt auf 10 Wochen veranſchlagt. Jedoch ſteht eine weitere Woche zur Verfügung, wenn ſich da und dort eine Ausdehnung des beabſichtigten Aufenthalts notwendig oder wünſchenswert erweiſen ſollte. Die Abreiſe von Baſel erfolgt im Laufe des erſten Drittels des Monats März, wahrſcheinlich am 4ten oder 11ten März, 7 Uhr 10 Min. morgens.

Die Reiſeroute iſt, wie folgt geplant; doch ſind einzelne Modifikationen der Entſcheidung an Ort und Stelle vorbehalten.

a) Von Baſel mit der Bahn — Ancona (Raſtpauſe) — Brindiſi. Überfahrt nach Korfu (kurzer Aufenthalt). Zweitägiger Ausflug über Kephallenia nach Ithaka. Patras mit der Bahn — Olympia (3 Tage).

Vierzehntägige Landreiſe durch den Peloponnes, bis Tripolis oder Myloi meiſt zu Fuß und zu Pferd (circa halb ſoviel Reittiere als Reiſende): Olympia — Phigalia — Baſſai — Meſſene — Ithome — Kalamata, über den Taygetos — Sparta (2 Tage) — Sellaſia — Tegea — Tripolis, von dort vielleicht Ausflug nach Mantinea; mit der Bahn — Nauplia, von dort Ausflüge: Tiryns, Epidauros; mit der Bahn — Argos — Mykenai — Korinth — Athen.

b) Vierzehn Tage in Athen und Umgebung, wovon 9 auf die Beſichtigung der Stadt, ihrer Denkmäler und Muſeen entfallen. Dazwiſchen werden folgende Ausflüge eingeſchaltet: über das Penteliſon nach Marathon (zu Fuß), nach Sunion und Eleuſis (mit der Bahn), nach Salamis und Ägina.

c) Circa zwölftägige Reiſe durch Mittel- und Nordgriechenland, meiſt zu Fuß und zu Pferd, wie im Peloponnes: Athen — Plataä — Theben — Theſpiä — Orchomenos — Chäronea — Delphi — Thermopylen, zu Wagen nach Lamia — Stylis, zu Schiff nach Volo, mit der Bahn nach Lariſſa, Ausflug in das Tempethal, mit der Bahn nach Pharſalos und zurück nach Volo, zu Schiff nach dem Piräus.

Digitized by Google

d) Circa 24 Tage Ausflug nach Kleinasien und Konstantinopel nebst Heimreise: Piräus — Smyrna, mit der Bahn Ausflüge nach Ephesus — Sardes, vielleicht Magnesia a. M., mit der Bahn über Magnesia a. S. nach Pergamon (2 Tage) — Dikeli, zu Schiff nach Mitylene — Dardanellen, Ausflug nach Troja — Konstantinopel (5—6 Tage); Heimreise mit der Orientbahn, unterbrochen durch zweitägigen Aufenthalt in Wien.

Es folgen in dem Rundschreiben ebenso eingehende als zweckmäßige Winke über die Reisevorbereitungen, zunächst über die Bücher, welche zu Rate zu ziehen, die Karten, welche sich zur Mitnahme empfehlen. Sodann werden die Reiseteilnehmer, die länger als fünf Jahre nicht revacciniert worden sind, in bindender Weise verpflichtet, die Wiederimpfung mindestens drei Wochen vor dem Abfahrtstermin vornehmen zu lassen, eine Vorsichtsmaßregel, die durch das nicht seltene Auftreten der Pocken in Griechenland gebieterisch gefordert werde. Auch über Anzug und Gepäck werden detaillierte Vorschriften gegeben. Waffen werden dabei als überflüssiger Ballast bezeichnet. Das Gepäck ist in zwei Stücke zu teilen, deren eines (in Reisesack, Tornister oder Plaidrolle) mitzunehmen, das andere nach Athen vorauszusenden ist: die Besorgnng des letzteren erfolgt für Alle durch einen Freiburger Spediteur. Der Reisepaß muß für die Schweiz, Italien, Griechenland, die europäische und asiatische Türkei, die anderen Balkanstaaten und Österreich-Ungarn ausgestellt und den diplomatischen Vertretungen Griechenlands und der Türkei in Berlin zur Beglaubigung vorgelegt sein.

Die Reisekosten sind für die Person (von unvorhergesehenen Fällen und etwaigen Privatbedürfnissen abgesehen) auf 1400 Mark veranschlagt, wovon die von der Großh. Regierung unterstützten Teilnehmer (und es ist dies die starke Majorität) 450 Mark zu bestreiten haben.

Wir meinen, nicht bloß diese Teilnehmer, nicht bloß die badischen Vertreter des humanistischen Unterrichts, sondern alle, denen sein weiteres Gedeihen am Herzen liegt, haben **Sr. Kgl. Hoheit dem Großherzog,** dessen warmes und thätig eingreifendes Interesse für diese Unternehmung wie für die frühere italienische Studienreise bekannt ist, und der Gr. badischen Regierung von Herzen Dank zu sagen für Veranstaltungen, die hoffentlich noch zahlreiche Nachahmung in Deutschland nnd im Auslande finden werden. Eine Unterstützung des klassischen Schulunterrichts, wie sie durch solche Anschauung des Landes und der Denkmäler der Hellenen und Römer unter kundiger Leitung gegeben wird, ist in diesen Zeiten des thörichten, aber nicht ungefährlichen Ankämpfens gegen den Humanismus doppelt zu bewillkommnen.

Der Unterzeichnete hoffte ursprünglich als Augenzeuge von dem Verlauf der Reise in diesen Blättern berichten zu können. Da ihn ein schweres Geschick von der Teilnahme zurückhält, wird er wenigstens für Berichterstattung von anderer Hand Sorge tragen und bietet im Folgenden zunächst einen kurzen Brief aus Olympia von dem Professor des Heidelberger Gymnasiums Dr. Hilgard. G. U.

Olympia, 22/3. 92.

Sehr geehrter Herr Direktor.

Die nicht geringen Erwartungen, mit denen wir die Reise angetreten, sind bisher noch übertroffen worden. In erster Linie ist dies der Persönlichkeit unserer Herren Führer zuzuschreiben, die, mit eingehendster Sachkenntnis ungewöhnliche Liebenswürdigkeit verbindend, alle die kleinen Widerwärtigkeiten, die so geeignet sind, Ergebnis und Genuß zu beeinträchtigen, von vornherein aus dem Wege räumten. Auf den Besuch von Ithaka mußten wir, da wir durch mangelhafte Dampferverbindung fast 4 Tage auf Corfu festgehalten wurden, leider verzichten; es erschien uns nicht richtig, gleich beim Beginn der Reise den ganzen uns zur Verfügung stehenden Überschuß an Zeit zu verbrauchen, in der Voraussicht, dann andere Teile des Reiseplans stark kürzen oder aufgeben zu müssen. Auch gewährte der verlängerte Aufenthalt auf Corfu die Möglichkeit, bei mehrfachen Ausflügen die landschaftlichen Reize dieser Hauptvertreterin der jonischen Inseln ausgiebig kennen zu lernen. In Olympia erwartete uns Dr. Dörpfeld, der eigens zu diesem Zweck von Athen herübergekommen war, jedenfalls der berufenste Führer auf

Digitized by Google

dem Ausgrabungsfelde von Olympia, der Stätte eigener mehrjähriger Wirksamkeit. In 2½-tägigem Rundgang legte er nicht nur die Geschichte und Bedeutung der einzelnen heiligen und profanen Gebäude innerhalb und außerhalb der Altis in fesselndster Weise dar, sondern er gab auch im Anschluß an die einzelnen vorgeführten Bauformen und Bauglieder zusammenhängende Erörterungen über die Entwicklung der griechischen Baukunst. Für die Fragen der Epigraphik trat Prof. Fabricius ein, der auch von der Citadelle von Corfu aus an Hand der Autoren eine topographisch-historische Schilderung der Örtlichkeiten des alten Kerkyra und der Ereignisse von 427—425 und 373 gegeben hatte. Im Museum zu Corfu und dann in dem geräumigen, prächtig angelegten, aber im Augenblick, wie es scheint, etwas vernachlässigten Olympiamuseum übernahm Prof. Studniczka die Führung; die Besprechung der Giebel des Zeustempels, der Nike des Paionios und des Praxitelischen Hermes erweiterte sich ihm zu einer höchst anschaulichen Schilderung der Hauptkunstschulen vom 5. und vom Anfang des 4. Jahrhunderts; bei Behandlung des Ostgiebels schlug er aus äußeren wie inneren Gründen eine von den bisherigen Wiederherstellungsversuchen abweichende Anordnung der einzelnen Figuren vor, die, wie man so den Originalen gegenüberstand, durchaus überzeugend war. — Olympia macht Anstalt, in den Weltverkehr einzutreten; die Bahn von Pyrgos dahin ist gerade vollendet, neben dem alten Gasthaus steht ein freilich recht bescheiden aussehendes «Grand Hôtel de l'Olympie», und oberhalb des Museums wird von der Gesellschaft, die die Eisenbahn gebaut, ein großes Gasthaus mit prächtiger Aussicht auf das Ausgrabungsfeld errichtet. Der Besuch ist jetzt schon ein ziemlich lebhafter. Ob aber die feierlich ernste Weihe, die über der Altis ausgegossen liegt und unwillkürlich zur Andacht stimmt, dem gellenden Pfiff der Eisenbahn und dem lärmenden Trubel des Fremdenverkehrs auf die Dauer standhalten wird, ist freilich eine andere Frage.

Der Verkehr zwischen den einzeln Teilnehmern ist trotz starkem Alters- und Charakterunterschied ein sehr freundschaftlicher. Studniczka und Fabricius geben ein vortreffliches Vorbild; Dörpfeld ist von hinreißender Liebenswürdigkeit, dabei von außerordentlicher Klarheit im Ausdruck. Morgen in dämmriger Frühe geht die Peloponnesfahrt los. Bisher hatten wir gutes Quartier, treffliche Verpflegung und kühles (fast zu kühles) Wetter. Von der übrigen Welt erfahren wir nicht viel; gestern las Dörpfeld aus einer griechischen Zeitung ein etwas unklares Telegramm über Zedlitzens Verabschiedung vor. Wollen Sie die Güte haben, ...

Ihr ganz ergebenster
E. A. Hilgard.

Die jüngsten Verhandlungen über die Einheitsschule im preuß. Abgeordnetenhause und die Frankfurter Lehrpläne.

In dem Vorwort zu einer Schrift des Unterzeichneten über „die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau“ (Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg) ist über die Besprechung der Einheitsschulfrage, die am 8. März im preuß. Abgeordnetenhaus stattfand, und über die Lehrpläne der Reformanstalt in Frankfurt a. M. gesprochen. Das, was in dieser Schrift über die Behandlung der Einheitsschulfrage auf der Berliner Konferenz, über die Schritte des Berliner Reformvereins, über die Einheitsschule als Mittel gegen Überfüllung der gelehrten Berufe und gegen Überbürdung der Schüler gesagt ist, steht, abgesehen von einigen Änderungen und Ergänzungen, bereits im I. und III. Heft des „Humanistischen Gymnasiums“ vom vorigen Jahre. So mag in dem vorliegenden Heft jenes Vorwort eine Stelle finden.

Man seufzt über die Sündflut pädagogischer Broschüren, die endlose Fülle von Reformvorschlägen. Einen neuen Stundenplan zu entwerfen, scheint großen Reiz für Viele zu haben. Jeden Tag geringer aber wird natürlich die Zahl derer, die solche Schriften lesen.

Digitized by Google

Die Hoffnung, daß die folgenden Bogen noch einen Leserkreis finden, gründet sich darauf, daß der Verfasser keinen neuen Vorschlag bringt, sondern einen bekannten prüft, und zwar den, der in den letzten Jahren am meisten befürwortet ist und dessen Verwirklichung auch jetzt noch von Vielen für die Lösung aller Schwierigkeiten gehalten und eifrig angestrebt wird.

Folgendes sind die Hauptergebnisse, zu denen wir bei Betrachtung dieses Planes und der für ihn angeführten Gründe gelangt sind:

1. Von der Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau wird erwartet, daß sie den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten vermindern würde: sie würde ihn vermehren.

2. Die Einheitsschule soll vor Überbürdung der Schüler schützen: sie würde die Gefahr einer solchen in einer Reihe von Klassen steigern.

3. Die Einheitsschule, in der die Sonderung der Lateiner und Nichtlateiner mit Untertertia begönne, würde den Eltern die Wahl des Berufes für ihre Söhne keineswegs wesentlich erleichtern.

4. Für die, welche Latein lernen sollen, ist auch weiterhin an dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dieser Sprache festzuhalten.

5. Die humanistischen, insbesondere die griechischen Schulstudien würden durch Hinausschieben des Lateinischen nach Tertia und des Griechischen nach Sekunda der Verkümmerung entgegengehen.

6. Auch andere Unterrichtsgegenstände würden in Sekunda und Prima unter solcher Lehrplangestaltung leiden, falls man (wie vorgeschlagen zu werden pflegt) die Verminderung der dem Lateinischen und Griechischen gewidmeten Jahreskurse einigermaßen dadurch auszugleichen suchte, daß man diesen Fächern in den Klassen, wo man sie festhält, eine größere Stundenzahl, als bisher, zuteilt.

7. Daß die Einführung der Einheitsschule in weitesten Kreisen Zufriedenheit mit der öffentlichen Gestaltung des höheren Unterrichts hervorrufen würde, ist eine durchaus unbegründete Hoffnung.

Es hat manche pädagogischen Pläne gegeben, deren Verwirklichung den erhofften Vorteil nicht brachte, aber wohl keinen, von dessen Ausführung in mehrfacher Beziehung eine der verheißenen so entgegengesetzte Wirkung erwartet werden muß.

Der Besprechung obiger Punkte schien es angemessen eine Übersicht über das vorauszuschicken, was auf der Berliner Konferenz in Betreff des Gegenstandes verhandelt worden, und über das, was der Berliner Reformverein gethan.

Zu zwei Nachträgen veranlassen uns die **Verhandlungen der preußischen II. Kammer vom 8. März** l. J. und die so eben mit Erläuterungen herausgegebenen **Frankfurter Lehrpläne.**

Die Diskussion über die Reform der preußischen höheren Schulen im Abgeordnetenhaus eröffnete der Geh. Sanitätsrat Dr. Graf. Nach Bemerkungen über die Neuregelung des Berechtigungswesens, die neuen Lehrpläne, das Zwischenexamen und die Stellung der Realgymnasien kam er auf die „Nichtgewährung der Einheitsschule" zu sprechen, berührte die Petition der Herren Lange und Genossen vom vorigen Jahr und bemerkte, wie skeptisch sich ihr gegenüber die Unterrichtskommission verhalten. Indessen dieses Ideal schwebe auch heute noch Vielen vor, und so wolle er dasselbe etwas näher besprechen.

„Man verspricht sich von dieser Einheitsschule zunächst eine finanzielle Erleichterung des Staates, respektive der Gemeinden. Das ist ja in gewissem Sinne zuzugeben, wenn auch eine allgemeine Durchführung der verschiedenartigen

Gabelung diesen Vorteil bald wieder aufheben würde."[1]) In welchen ziemlich beschränkten Grenzen eine Ersparnis für öffentliche Kossen und Private aus der Einheitsschulorganisotion erwochsen lönnte, haben wir unten erörtert.

„Der am meisten in die Augen fallende Vorteil — fuhr H. Graf fort —, die spätere Entscheidung über die Berufswahl, ist ja nicht anzuzweifeln; es ist ja nur die Frage, ob er ohne Schädigung des ganzen Schulwesens zu erreichen sein würde." Diesen Punlt berührte später auch in seiner Verteidigung der Einheitsschule H. v. Schenckendorff: „Würde es möglich sein, die Einheitsschule allgemein einzuführen, so würde hiermit allgemein die Entscheidung, welche Bildungsrichtung das Kind einschlagen solle, erst in das 12. bezw. 13. Lebensjohr sollen. Heute muß die Entscheidung, ob ein Kind die Lateinschule oder die lateinlose besuchen will, schon mit dem 9. Lebensjohr fallen. So tommen viele in eine ganz falsche Schulrichtung hinein." Dem gegenüber stehen die durchaus zutreffenden Bemerkungen Dr. Kropatschecks: die Entscheidung darüber, ob der Knabe dem lateinischen Unterricht zu folgen vermöge, könne jedenfalls erst dann stattfinden, wenn er bereits Latein lerne. „Dann aber bin auch ich — und ich bin ja selbst Lehrer gewesen — vollständig der Meinung mit hervorragenden Vertretern der Pädagogik, daß der Lehrer selbst beim Quartaner außer Stande ist, zu entscheiden, ob der Knobe wirklich befähigt ist, dos Gymnasium durchzumachen, oder ob er besser sofort auf die lateinlose Schule übergeht. Das konn der Lehrer gor nicht. Und wenn die Herren meinen, die Eltern würden dem wohlmeinenden Rote eines Lehrers schon folgen und den Knaben nicht auf die lateinische Abteilung, sondern auf die lateinlose schicken, so unterschätzen sie dos Gefühl, das bei Eltern am meisten entwickelt zu sein pflegt, nämlich die Liebe zu den Kindern. Ich bitte, machen Sie einem Vater allensalls noch klar, daß sein Sohn für das Gymnasium nicht genügend begobt sei: die Mutter glaubt es Ihnen ganz sicher nicht! Die ist immer fest überzeugt, daß der Lehrer daran schuld ist, wenn der Sohn für die lateinische Abteilung nicht geeignet erscheint. Das ist für jeden Lehrer eine ganz bekannte Thatsache: die Eltern, vor allem die Mutter, lassen ihren Sohn viel lieber einen Faulpelz schelten, als einen Unbegobten. Das Letztere sehen sie als eine persönliche Beleidigung an, während sie mit einem gewissen leichten Herzen darüber hinweggehen, daß sie eigentlich die Verpflichtung hätten, dafür zu sorgen, daß der Junge zu House arbeitet."

Wir freuen uns der Übereinstimmung dieser Ansicht mit unsern unten folgenden Erörterungen In gleichem Sinne haben sich in letzter Zeit auch Schiller (Zeitschr. für Gymnosialw., voriger Jahrgang S. 31 f.) und Ziegler (Vorlesungen über die Frogen der Schulreform S. 46) ausgesprochen.

Bezüglich der Überbürdungsfrage bemerkte H. Graf, daß bei der Einheitsschule die Erleichterung nur die unteren Klassen treffen würde, und daß die oberen entweder entsprechend mehr belastet werden müßten, was dort gerade besonders schlimm sei, oder daß in den oberen Kursen aller Wert nur auf die alten Sprochen gelegt und die anderen Disziplinen mehr bei Seite gelossen werden müßten. Dann machte er auf die Erfahrungen von starker Überbürdung in dem mit der Einheitsschulorganisation gesegneten Schweden aufmerksam, wie sie durch Axel Key's statistisches Werk festgestellt seien.

An vierter Stelle wendet sich Graf gegen die Vorstellung, doß die Einheitsschule von der Überfüllung der gelehrten Berufe würde helfen können: es sei von vornherein wahrscheinlich, daß durch diese Einrichtung mehr Erleichterung des Studiums und mehr Verführung zu demselben geboten werden würde; entscheidend aber seien die Erfahrungen in onderen Ländern, denselben, auf welche

[1]) Ich zitiere nach dem stenographischen Protokoll.

die warmen Verteidiger der Einheitsschule sich zu beziehen pflegten. Graf wies auf Schweden, Kropatscheck dann auf Norwegen hin. H. v. Schenckendorff dagegen wiederholte seinen Nachweis von dem ganz abnormen, unnatürlichen Überwiegen der Gymnasiasten gegenüber den Realgymnasiasten und noch mehr gegenüber den lateinlosen Schülern in Preußen. „Die Folgen sind die, daß die Gymnasien mit Schülern überlastet werden, und ferner, daß die Zahl der Studierenden derart an Umfang zunimmt, daß ein geistiges Proletariat erwachsen muß ... Es fehlen Anstalten für den breiteren Bürgerstand, den Mittelstand ... Um diesen Übelständen abzuhelfen, wollen wir die Einheitsschule thunlichst allgemein schaffen. Wir greifen nicht die Gymnasien an, wir wollen die allgemeine Bildung nicht herabdrücken, alles das sind Einwände, die nicht zutreffen[1]). Da wäre es doch gut, wenn diejenigen Herren, welche die Einheitsschule bekämpfen, ihrerseits positive Vorschläge machen möchten, wie man denn den so ganz unnatürlichen Entwicklungsverhältnissen unserer höheren Schulen vorbeugen könnte."

Wir meinen, wenn Jemand ein Mittel zur Beseitigung eines Übelstandes vorschlägt und ein anderer weist aus der Erfahrung nach, daß dasselbe umgekehrt den Übelstand vermehren würde, so ist mit diesem Nachweis immer schon etwas gethan. Aber da H. von Schenckendorff den Gegnern der Einheitsschule den Vorwurf macht, daß sie keine positiven Vorschläge zur Abstellung des Mißstandes vorbrächten, so mögen auch hier einige schon mehrfach vorgeschlagene Mittel genannt werden, die zu helfen geeignet sind.

Voran steht die Vermehrung der lateinlosen Schulen. Das Mittel ist erprobt. Denn in den deutschen Ländern, wo die lateinlosen Anstalten in größerer Anzahl vorhanden, stehen die Dinge ungleich besser, als in Preußen. Man hat gefragt, warum denn die lateinlose Realschule eher, als die Einheitsschule, vermögen soll, den Zudrang zu den gelehrten Berufen zu mindern. Sie vermag es, weil wer in sie eintritt, fast immer einem praktischen Beruf gewonnen ist, wogegen die, welche die unteren Klassen einer Einheitsschule besuchen, die Möglichkeit vor Augen haben, in die lateinische Abteilung einzutreten, und dann erfahrungsgemäß zu diesem Wege oft durch ganz andere Rücksichten geleitet werden, als durch das Hervortreten besonderer Befähigung für ihn. — Weiter ist es zweckdienlich, die Schüler der lateinlosen Anstalten mit möglichst vielen Berechtigungen und Vorteilen auszustatten. Damit denen der sechsjährigen Bürgerschulen ein wesentlicher Vorteil vor denen der neunjährigen Gymnasien zu teil werde, wurde und wird ja auch gewünscht, daß der Einjährigenschein in beiderlei Anstalten trotz der Verschiedenheit der Kursusdauer an das Bestehen der Reifeprüfung geknüpft sein möchte. Sollte es ferner nicht möglich sein, überall das Schutgeld an den Realschulen niedriger anzusetzen, als an den Gymnasien? Bisher waren die Realschüler den Gymnasiasten gegenüber nicht bloß nicht in pekuniärem Vorteil, sondern vielfach im Nachteil. Denn die Wohlthaten der Schutgeldbefreiung und der Stipendien werden bis jetzt an gar manchen Orten in größerem Umfang Gymnasiasten als lateinlosen Schülern zuteil (nicht selten z. B. befreien städtische Realschulen grundsätzlich auswärtige Schüler vom Schutgeld nicht), und uns sind nicht wenige Fälle bekannt, wo Eltern einen Sohn nur deswegen dem Gymnasium übergaben, weil sie von dem letzteren in den genannten Beziehungen mehr erwarten durften. Auch das müßte natürlich anders werden. — Endlich: wenn unwiderleglich von Matzat dargethan ist, daß in Preußen infolge der Vermehrung der Gymnasien auch die Zahl der Lateinschüler und der Anwärter für gelehrte Berufe gewachsen ist, so ist damit eben-

[1]) Da die Einheitsschulen doch nicht neben den Gymnasien, sondern an Stelle von getrennten Gymnasien und Realschulen eingerichtet werden sollen, so ist der Einwand, daß durch die Einheitsschulorganisation die Gymnasien angegriffen werden, allerdings zutreffend.

falls ein Weg gewiesen, wie man die Flut eindämmen könnte. Nun klingt es allerdings sehr unfreundlich, wenn man rät, einige Gymnasien eingehen zu lassen, sie in lateinlose Schulen zu verwandeln. Doch, wenn dies in der Weise geschieht, daß in lateinischen und griechischen Nebenkursen für die gesorgt wird, deren Eltern wünschen, daß ihren Söhnen die Vorbereitung auf ein gelehrtes Studium an Ort und Stelle ermöglicht werde, dann ist die Sache nicht mehr inhuman. Auch gegen die größere Anstrengung, die bei solcher Einrichtung den an den Nebenkursen teilnehmenden stets zugemutet werden wird, ist nichts einzuwenden: sie hält solche, die weniger befähigt sind, zu ihrem Besten von dem Unterricht fern.

Wenn diese Mittel zur Anwendung kommen und wenn man nicht dem unverständigen Rufen nach Erleichterung der Schüler Gehör schenkt[1]), dann wird es nach unserer Meinung sicher allmählich gelingen, die Überfüllung der Gymnasien und der gelehrten Berufe zu mindern, — ebenso sicher, wie man durch die Einheitsschule zu mehr Lateinern und mehr Studenten käme.

Gegen das Ende seiner Erörterungen kam Dr. Graf darauf zu sprechen, wie die Gestaltung der Einheitsschule sich in Norwegen entwickeln werde, wenn man den Vorschlägen der 1890 eingesetzten Unterrichtskommission folge[2]). Daß mit ihnen der klassischen Bildung der Todesstoß gegeben, könne von Niemand bezweifelt werden. „Sollen wir nun das etwa nachmachen? Das mag sich Jeder nach seinem Standpuntt zurecht legen. Ich meine, die deutsche Schule, wie sie sich bei uns historisch entwickelt hat, ist ein köstliches Gut, welches wir nicht gewagten Experimenten unterziehen sollen."

Herr von Schenckendorff wies in seiner Verteidigung der Einheitsschule darauf hin, daß, um sie wirksam zu machen, nicht bloß, wie jetzt in Frankfurt geschehen solle, ein Gymnasium und Realgymnasium auf gemeinsamem lateinlosen Unterbau errichtet werden müßten, sondern daß auf den lateinlosen Unterbau auch ein lateinloser Oberbau zu setzen sei. — Doch, wo solcher Paralleloberbau besteht, in Norwegen neben einer lateinisch-griechischen, in Schweden neben einer gymnasialen und einer realgymnasialen Linie, da findet trotzdem das erwünschte Zuströmen zu den lateinlosen Kursen und das Abströmen von den lateinischen nicht statt.[3]) Die Schulart, deren Verbreitung die Zahl der lateinlosen Schüler und der Anwärter für praktische Berufsarten mehrt, ist eben nicht die Einheitsschule, sondern die für sich bestehende lateinlose Realschule, die von Anfang bis zu Ende ganz speziell und mit Ausschluß anderer Zwecke auf solche Berufe vorbereitet. Indem man sich jetzt in Schweden entschließt, solche gesonderte ausschließliche Realschulen zu gründen, ist man auf dem richtigen Wege, den Interessen des praktischen Lebens und des Bürgerstandes zu dienen. Müssen wir von der Zweckwidrigkeit des anderen Weges erst durch eigene Erfahrung überzeugt werden?

Im weiteren Lauf seiner Rede richtete H. v. Schenckendorff an den Kultusminister die Frage: „Soll die Einrichtung in Frankfurt sozusagen — der Herr

[1]) Man hört jetzt zu gleicher Zeit: Entlastung der Gymnasien von Schülern! und: Entlastung der Schüler von Anstrengung! Kann man im Ernste meinen, beide Ziele zugleich erreichen zu können? Wann und wo in aller Welt ist ein Weg von weniger Leuten beschritten worden, der leichter gemacht wurde?

[2]) Die letzten Entwicklungen des norwegischen höheren Unterrichtswesens hat im II. Heft des Jahrgangs 1891 vom „Hum. Gymnasium" P. Östbye, Dozent an der Universität Kristiania, dargetegt; über das Gutachten der oben genannten Kommission hat derselbe im Heft III. dess. J. berichtet.

[3]) Die Sache ist in Norwegen um so bedeutungsvoller, als dort den Oberrealschulabiturienten — um unsere Bezeichnungsweise zu gebrauchen — der Zutritt zu den akademischen Studien so leicht gemacht ist: sieh „Humanist. Gymnasium" 1891 S. 87.

Minister nehme mir das Wort nicht übel — nur eine Art Abfindung sein an die, welche in den letzten Jahren für diese Einrichtung besonders energisch eingetreten sind, und die weite Kreise hinter sich haben? Oder soll das wirklich ein Versuch sein, der, wenn er sich bewährt, eine weitere Ausdehnung findet? Soll es mit diesem Versuche auch nur bei dieser einen Anstalt verbleiben, oder will die Kgl. Staatsregierung diese Versuche ernstlich auf einer breiteren Grundlage ausdehnen?"

Der Herr Kultusminister erwiderte hierauf: „Es hat mir ganz fern gelegen zu denken, auf einem immerhin sehr schwerwiegenden Gebiet einen Versuch zuzulassen, der mehr oder weniger dekorativer Natur wäre .... Ich bekenne, daß nach meiner Auffassung, wenn dieser Versuch gelingt, er auch praktisch verwertet werden muß in der Entwicklung unseres höheren Schulwesens. Sollte er mißlingen, nun dann würde immer noch das Anerkennung verdienen, daß eine Kommune sich herbeigelassen hat, einen solchen Versuch in dankenswerter Weise zu machen." Er werde sich auch gegenüber entsprechenden Anträgen von anderen Kommunen entgegenkommend verhalten und lehne auch nicht ab, mit staatlichen Anstalten einzelne Versuche zu machen, „aber immer unter einer Voraussetzung, daß unzweifelhaft nachgewiesen, daß an dem betreffenden Ort nicht ein Experiment auf Kosten der Eltern gemacht wird. Das ist ein sehr wichtiger Punkt. Die Voraussetzung für diese Versuche ist ein Schülermaterial ganz konstanter Art, welches nicht darauf angewiesen ist, heute in diese Schule, morgen in jene oder an einen andern Ort zu gehen. Ich glaube, die Unterrichtsverwaltung würde eine schwere Pflichtversäumnis begehen, wenn sie den Anträgen dort nachkäme, wo solche Voraussetzungen nicht bestehen."

Aus Dr. Kropatschecks Rede wollen wir noch Folgendes ausheben. Es sei, bemerkte er, ein häufig vorkommender Fehler, zu meinen, daß sich in späteren Lebensjahren so leicht nachholen lasse, was man in jüngeren hätte lernen sollen. Ein erwachsener junger Mann werde zweifellos die Gründe für diese und jene grammatischen Erscheinungen leichter begreifen; aber das, worin er sich dem Sextaner gegenüber im Nachteil befinde, sei die leichte Aufnahmefähigkeit des Gedächtnisses für einen Stoff, den wohl der Sextaner schnell und gern lerne, der aber dem jungen Mann in reiferem Alter viel mehr Arbeit mache. Wenn man so häufig über dem Formalismus, der in den unteren Klassen beim lateinischen und griechischen Unterricht herrschen soll, klagen höre, dann möchte Redner erst die Klagen hören, wenn der erwachsene junge Mann sich die Anfangsgründe der lateinischen und griechischen Deklination aneignen müßte. Darin liege ein starkes Bedenken gegen die Einheitsschule. Unzweifelhaft! Bezüglich der Versuche aber mit einer solchen Unterrichtsorganisation äußerte Kropatscheck: „Man lasse die Sache einmal ruhig erproben und überlege dann weiter, ob es wohlgethan ist, fernere Versuche in größerem Maßstabe zu machen. Aber davor möchte ich warnen, jetzt schon gleich damit zu beginnen und an vielen Orten derartige Versuche anzufangen. Es ist und bleibt eine gewagte Sache, in unserem höheren Schulwesen zu experimentieren. Und das steht fest und das sage ich trotz jedes Schulreformers: unser höheres Schulwesen hat sich geschichtlich so schlecht nicht entwickelt, wie die Herren es immer darzustellen belieben; es hat recht erfreuliche Resultate für das Vaterland gezeitigt."

Am Ende der Sitzung sprach dann Herr Grimm, Abgeordneter für Frankfurt a. M., dem Kultusminister noch den Dank dafür aus, daß er der genannten Kommune gestattet habe, den Versuch mit einer Anstalt zu machen, in der eine gymnasiale und eine realgymnasiale Abteilung auf einem gemeinsamen lateinlosen Unterbau von drei Jahreskursen aufgebaut seien.

Manche Argumente für die Einheitsschule, die in Verhandlungen und Schriften von Reformern vorgebracht zu werden pflegen, wurden in dieser Debatte nicht

gehört. Weder hieß es, daß sieben Achtel der das Gymnasium besuchenden Schüler um der Philologen, Theologen und etwa auch noch der Juristen willen eine geradezu verkehrte Schulbildung empfingen (welcher Behauptung wir unten eine Betrachtung gewidmet haben). Noch meinte man, daß die Einheitsschule zur Beseitigung des Klassenhasses beitragen werde (welche wunderliche Idee von uns ebenfalls unten beleuchtet worden ist). Noch wurde mit den Worten „national" und „modern" der übliche Mißbrauch getrieben und verkündet, daß die, welche ein Gymnasium durchgemacht, dem Vaterland und der Neuzeit entfremdet seien.

Auffällig war uns nach dem, was wir in der Zeitschrift für Reform der höheren Schulen gelesen, daß nicht mehr Mitglieder des Abgeordnetenhauses für die Einheitsschule eintraten; insbesondere auffällig, daß von den Vertretern der siebzig Städte, welche um Einführung dieser Schulorganisation bei S. M. dem Kaiser petitioniert hatten, kein einziger das Wort ergriff. Eine Erklärung hierfür können wir nur darin finden, daß jene Gemeinwesen fast alle nur eine höhere Schule besitzen und daß schon die ministerielle Denkschrift erklärt hatte, Versuchs-Einheitsschulen könnten nur in Städten zugelassen werden, wo mehrere Gymnasien und Realgymnasien und daneben mindestens eine lateinlose Realanstalt vorhanden seien, eine Anschauung, der auch der Abgeordnete Grimm beistimmte.

Daß aber die Agitation für die Einführung der Einheitsschulorganisation von Seite der Wortführer des Berliner Reformvereins nicht ruhen wird, ist wohl nicht zu bezweifeln.

Wir kommen zu den Erörterungen unseres Herrn Kollegen Reinhardt über die Frankfurter Lehrpläne.[1])

Die hier gegebene Erläuterung unterscheidet sich von anderen Äußernngen zu Gunsten der Einheitsschule sehr wesentlich in drei Punkten.

Während anderwärts diese Organisation als sicher wirkendes Heilmittel gegen schwere Übelstände gepriesen wird, als einziger Weg zur Wiedergeburt unseres Schulwesens im nationalen und modernen Sinn u. s. w., betont R. ausdrücklich, daß, was in Frankfurt geschehen soll, ein Versuch sei, bezeichnet es also als etwas, das trotz aller Erwogenheit auch mißglücken kann.

Damit stimmt auch überein, daß R. nicht den Wunsch nach möglichst baldiger Verbreitung der neuen Schulart ausspricht.

Drittens aber steht H. Dir. Reinhardt, wie wir auch aus mehrfachem früheren Gedankenaustausch mit ihm sehr wohl wußten, auf der Seite der entschiedenen Verteidiger des humanistischen, speziell des griechischen Unterrichts, und er wird allezeit nur einer Schulorganisation zustimmen, von der er glaubt, daß sie die Pflege jenes Unterrichts keineswegs beeinträchtige. Das wird denn auch — so hofft er — die Frankfurter Anstalt nicht thun; ja, Reinhardt hat eine Hebung des klassischen Unterrichts durch die von ihm befürwortete Organisation im Auge. Darauf beziehen sich gewiß auch die Worte im Anfang der Einleitung: „der neue Plan ist mehrfach in einem Sinn gelobt worden, der den Absichten derer wenig entspricht, die ihn durchzuführen gesonnen sind."

Diese Gesinnung Reinhardts ist auch eine Bürgschaft dafür, daß, wenn der Plan sich ihm in der bezeichneten Richtung nicht bewährt, er nicht zögern wird, ihn offen zu verwerfen.

---

[1]) Die Frankfurter Lehrpläne. Mit einer Einleitung herausgegeben von Dr. Karl Reinhardt, Dir. des städtischen Gymnasiums zu Frankfurt a. M., Frkf. Verlag von Diesterweg, 1892. 54 S. Preis 70 Pf.

Digitized by Google

Die wesentlichen Eigentümlichkeiten des neuen Schulplans aber sind folgende. Der fremdsprachliche (oder fremdsprachige) Unterricht fängt mit dem Französischen an, und dieser Sprache sind in VI, V, IV je 6 Stunden zugeteilt, von da an durch alle Klassen der gymnasialen Abteilung je 2. Erst in Untertertia beginnt das Latein und scheiden sich zugleich Gymnasium und Realgymnasium. Das erstere hat von da an 10+10+8+8+8+8 lateinische Stunden wöchentlich (im Ganzen 52, bisher waren es 77, jetzt sind es im pr. Normalplan 62, im bayerischen G. 66, im badischen 72, im sächsischen 71—73, im hessischen 74, im württembergischen 81). Das Realgymnasium hat 8+8+6+6+6+6 Lateinstunden (=40). In der Untersekunda des Gymnasiums tritt ferner das Griechische hinzu, mit je 8 w. Stunden durch die vier oberen Klassen (= 32, früher 40, jetzt im preußischen Normalplan 36, 36 auch im bayerischen u. badischen G., 38 im hessischen, 40 im württembergischen, 40—42 im sächsischen). Unterdessen lehrt das Realgymnasium das Englische von Untersekunda bis Oberprima in 6+4+4+4 Stunden. Das Gymnasium soll das Englische, wie das Hebräische fakultativ von Obersekunda an in 2 wöchentlichen Stunden lehren. — Ein lateinloser Oberbau ist nicht projektiert.

Die beiden wesentlichsten pädagogischen Motive für den Plan liegen erstens in der Erwägung, daß das Nebeneinander der zu lehrenden Gegenstände besser durch ihr Nacheinander ersetzt werde, und zweitens in dem Gedanken, daß, wenn die alten Sprachen künftig im Gymnasium doch einmal eine nicht unbedeutende Einbuße erleiden sollen, es besser sei, die Beschäftigung mit ihnen auf eine geringere Zahl von Jahren zu beschränken und hier dann intensiver zu gestalten.

Die letztere Erwägung, die wiederholt Gegenstand mündlicher Verhandlung zwischen Hn. Reinhardt und mir gewesen ist, hat natürlich ihren speziellen Bezug auf die neue Reduktion der klassischen Lehrstunden in Preußen, die auch nach meiner Meinung zu weit geht und einen solchen Gedanken auftauchen lassen konnte. Doch Folgendes ist dagegen zu erinnern.

Als ein allgemein durchzuführendes Lehrplanprinzip darf es sicher nicht hingestellt werden, daß man vorziehen solle, einen Gegenstand während weniger Jahre mit vermehrter Stundenzahl zu treiben, anstatt während mehrerer mit geringerer Stundenzahl. Wohin käme man dann z. B. mit Fächern, wie Religion, Geschichte, Mathematik?

Vielmehr hat dieses Streben nach Konzentrierung eines Unterrichtsfaches auf eine geringere Anzahl von Jahren sehr entschiedene Schranken. Hier kommen jedenfalls zwei in Betracht.

Es giebt Fächer, deren Lehrstoff so beschaffen ist, daß er in seinen verschiedenen Teilen recht verschiedenen Altersstufen entspricht und deswegen eine Verteilung auf eine größere Reihe von Jahren erforderlich macht. Dazu gehören Griechisch wie Latein vor allem wegen der Ansprüche, welche ihre Elemente an das Gedächtnis machen.

Die Konzentrierung eines Faches auf weniger Jahre mit vermehrter Stundenzahl darf ferner nie dazu führen, daß andere Fächer während dieser Jahre nicht zu ihrem Recht kommen, oder daß Überbürdung eintritt. Denn sonst ist die weitere Folge, daß auf die Reduktion der Jahreskurse später eine Reduktion der Wochenstunden folgt, und zwar fast immer, ohne daß die Jahreskurse wieder vermehrt werden. Diese Gefahr droht nach den gemachten Erfahrungen besonders bei dem Griechischen und Lateinischen. Ist sie von Reinhardt vermieden? Ein Gefühl der Besorgnis spricht er, meine ich, mit den Worten aus: „Man würde diesem Plan das Herzblatt

ausbrechen, wenn man, um die realistischen Fächer [soll heißen: die Stunden der r. F.] zu vermehren, die alten Sprachen in den oberen Klassen verkürzen wollte."

Das andere pädagogische Motiv Reinhardts liegt, wie wir bemerkten, in der Erwägung, daß es besser sei, das Nebeneinander der zu lehrenden Gegenstände durch ihr Nacheinander zu ersetzen.

R. legt dar, wie nach der herrschenden Ordnung in rascher Folge die verschiedenen Gymnasialfächer in den unteren Klassen eintreten, so daß mit dem Beginn der Untertertia die Elemente aller Sprachen und Wissenschaften gelehrt würden, über die der Jüngling einmal Rechenschaft abzulegen habe. Dies sei ein großer Übelstand. Denn das Kind sei nicht bloß im Begreifen, sondern auch im Behalten schwach. Nur dann erweise sich der Kopf des Knaben besonders aufnahmefähig, wenn er auf wenige Vorstellungen beschränkt sei; und es verschwinde das kostbare Gut, wenn eine Mehrzahl von Fächern sich derselben Begünstigung bemächtigen wolle. Folge davon sei die Unsicherheit in den Elementen, die sich bis oben hin geltend mache.

Wie hilft R. hier nun? Wird wirklich die Mannigfaltigkeit gleichzeitig getriebener Fächer von ihm sehr eingeschränkt? Verwandelt er wirklich das Nebeneinander in ein Nacheinander?

Zunächst beschränkt er seine Änderung durchaus auf die Fremdsprachen, läßt alle andere starke Mannigfaltigkeit bestehen; und auch im sprachlichen Unterricht tritt nicht ein eigentliches Nacheinander ein, wie z. B. in nordischen Schulen das Deutsche von dem Französischen bis zu einem gewissen Grade abgelöst wird; sondern es wird nur das Nebeneinander der drei obligatorischen Fremdsprachen von 6 Jahren auf 4 reduziert. Ist damit wirklich ein so großer Vorteil erzielt? und wird er nicht durch starke Übelstände, die Konsequenzen der Änderung sind, mehr als aufgewogen?

R. spricht von der Unsicherheit des elementaren Wissens auf dem Gebiete der Fremdsprachen, die durch deren rasche Aufeinanderfolge erzeugt würde. Hat man über den Übelstand in gleichem Grade um die Mitte des Jahrhunderts geklagt? Nein. Wenn ich mich daran erinnere, wie unser verehrter Lehrer K. E. A. Schmidt in der Unterprima des Stettiner Gymnasiums einen lateinischen Aufsatz da zu korrigieren aufhörte, wo er auf einen groben grammatischen Fehler stieß (Bequemlichkeit war es wahrhaftig nicht von ihm, sondern ein erfolgreicher Ansporn für uns zu Genauigkeit), wenn ich bedenke, daß wir von U. I an auch französische Aufsätze machten, und daß alle ordentlichen Schüler auch im Griechischen der grammatischen Sicherheit keineswegs entbehrten, so muß ich mir sagen: es stand damals in dem bezeichneten Punkte besser, und viele meiner gleichaltrigen Kollegen werden meine Erfahrung bestätigen: denn so trefflich die Stettiner Schule war, sie war doch keineswegs ein unicum. Und wie stand es doch damals mit der Sprachenfolge? Sexta Latein, Quinta Französisch, Quarta Griechisch: also die Dreisprachigkeit während sieben Jahre! Ich will nicht für ihre Zurückführung sprechen; aber hat es Angesichts der früheren Resultate nicht doch höchste Wahrscheinlichkeit, daß der Knabe auch gegenüber einer Mannigfaltigkeit ein besonders aufnahmefähiges und festhaltendes Gedächtnis hat? Wenigstens gegenüber einer Mannigfaltigkeit, wo die Analogien und Beziehungen so klar zu Tage liegen, wie zwischen Latein und Französisch, Latein und Griechisch? Die Ursache der vielbeseufzten Unsicherheit in den Elementen muß wo anders liegen.

Übrigens ist die Beschränkung der dreisprachigen Gymnasialjahre auf 4 keineswegs etwas Neues in Deutschland. Sie findet sich ja in den bayerischen Gymnasien. Dort beginnt das Latein in VI, das Griechische in U. III, das Französische in U. II. Und wenn es denn sein müßte, daß wir uns auf 4 dreisprachige

Jahre beſchränken, ſo würde ich die bayeriſche Ordnung noch vorziehen, wie denn dort auch der neueſte Lehrplan davon nicht abweicht, ſondern nur das Franzöſiſche mit ein paar Stunden mehr ausgeſtattet hat[1]).

Jedoch R. legt umgekehrt großen Wert darauf, daß nicht das Lateiniſche, ſondern das Franzöſiſche beginne. Den Streit über die Sprachenfolge Latein-Franzöſiſch habe ich unten zum Gegenſtand der Erörterung gemacht und habe dem dort Geſagten jetzt kaum etwas hinzuzufügen.

R. gehört keineswegs zu den rabiaten Gegnern des Beginnens mit dem Latein, die gegen die thatſächlichen Erfolge dieſes Unterrichts in den unteren Klaſſen einfach blind ſind. Er redet von der „ungemeinen Luſt und Friſche", mit der der Knabe in VI Latein treibt, als einer „bekannten Thatſache", findet nur, daß dieſe Freudigkeit ſpäter nachläßt. Immerhin dürfte es ihm ſchwer ſein, jene Thatſache in Einklang zu bringen mit dem von ihm gemalten Bilde des Charakters unſeres lateiniſchen Elementarunterrichts. Denn danach fände der Knabe hier nur eine ſeiner geiſtigen Entwicklung durchaus nicht entſprechende, viel zu ſchwere Denkarbeit. Mir erſcheint dieſe pſychologiſche Schilderung in demſelben Grade konſtruiert und von der Wirklichkeit abliegend, wie andere, die ich unten berührt habe.

Was mir aber die Reihenfolge Franzöſiſch-Lateiniſch im Frankfurter Plan nicht in günſtigerem, ſondern noch ungünſtigerem Lichte, als ſonſt erſcheinen läßt, iſt die von R. für den franzöſiſchen Elementarunterricht geforderte ganz empiriſche Methode. Nicht, daß mir dieſes Verfahren für moderne Fremdſprachen verwerflich ſchiene: ich ſelbſt laſſe es, wenn der Lehrer dazu geneigt und die Zahl der Schüler klein iſt, im franzöſiſchen und im engliſchen Elementarunterricht anwenden und habe zum Teil ganz erfreuliche Reſultate geſehen. Gilt es jedoch, den Grund für den geſamten fremdſprachlichen Unterricht des Gymnaſiums zu legen, ſo erſcheint mir allerdings die „Bonnenmethode" entſchieden ungeeignet. Denn da handelt es ſich doch darum, den Schüler die Einſicht in die allgemeinen ſprachlichen Kategorien gewinnen zu laſſen. Um dieſe Abſtraktionen kommen wir nicht herum, und ſobald der Schüler ſie zu faſſen vermag (und daß dies in VI durchaus möglich, beweiſen die Thatſachen), dann ſoll man nicht zögern. Nun heißt es: dieſe Kategorieen ſoll der Knabe zunächſt lediglich an der Mutterſprache lernen und begreifen. Ja, wenn man es in der langweiligſten, ermüdendſten und am wenigſten zu Sicherheit führenden Weiſe machen will; dagegen wenn man eine anregendere und Sicherheit ſchaffende vorzieht, dann hat es in Vergleichung der Mutterſprache mit einer Fremdſprache zu geſchehen und zwar beſſer mit einer, welche die ſyntaktiſchen Werte der einzelnen Worte durch Formenverſchiedenheit in weitem Umfang zu klarem Ausdruck bringt, als mit einer, die zum größeren Teil verwaſchene Formen hat.

Daran ſeien Bedenken geſchloſſen, die ſich gegen Konſequenzen der veränderten Sprachenfolge in dem Frankfurter Plan erheben.

Laſſen wir einmal die Erwägung beiſeit, welches Ziel vorausſichtlich im Lateiniſchen wird erreicht werden können, und wenden wir unſern Blick auf das Griechiſche. R. weiſt uns gewiſſermaßen auf dieſe Betrachtung hin durch die hohe Wertſchätzung, welche er gerade für dieſen Unterrichtsgegenſtand an den Tag legt. Er führt unter Anderem auch ſehr treffend aus, warum ein wirklicher Erſatz durch Überſetzungen der griechiſchen Originale nicht geboten werde, und ich hätte nur gewünſcht, daß er noch ſchärfer, als es geſchieht, den Wert der Kenntnisnahme

[1]) Auch von Sallwürk iſt einem ſo ſpäten Beginn des Franzöſiſchen nicht in jedem Fall abgeneigt. „Wenn das Franzöſiſche — ſagt er in einer vor einigen Jahren erſchienenen Erklärung — ſich nicht neben dem Deutſchen als Ausdruck und Vertreter moderner Kultur in den oberen Klaſſen des Gymnaſiums eine dieſem Charakter entſprechende Stellung verſchaffen kann, ſo möge man es ſo ſtellen, wie im öſterreichiſchen oder bayeriſchen Gymnaſium."

der Sprache betont hätte und den, welchen für die Schüler das auf Grund sprachlicher Kenntnisse erfolgende Herausarbeiten der Gedanken und thatsächlichen Belehrungen des Autors aus dem Urtext hat.

Jedenfalls denkt R. über den griech. Unterricht so, daß, wenn derselbe durch die neue Organisation geschädigt und nicht zu voller Wirkung auf Verstand, Gemüt und ästhetisches Gefühl der Schüler kommen könnte, der Lehrplan seinem Autor nicht viel Freude machen würde.

Wird nun mit den je 8 Stunden in den vier letzten Jahren das erreicht werden können, was in dem griechischen Unterricht geleistet werden soll?

Betrachten wir die Ausführungsbestimmungen, die R. hinter dem Stundenplan folgen läßt. In Untersekunda soll die griechische Formenlehre, in Obersekunda die Syntax bewältigt werden; die Lektüre bildet in beiden Klassen nach Benützung eines Lese- und Übungsbuches Xenophon: es werde voraussichtlich gelingen, schon im zweiten Semester der U. II. in diesen Autor einzuführen; in O. II. sollen ausgewählte Stücke aus verschiedenen seiner Werke gelesen werden. „In Prima ist die eine Hälfte der Zeit dem Prosaiker, die andere dem Dichter zu widmen. Von den Prosaikern kommen vornehmlich Xenophons Memorabilien, die leichteren Dialoge Platos, Demosthenes und Herodot, sowie Abschnitte aus Thucydides in Betracht. Von Homer wird in Unterprima die Odyssee, in Oberprima die Ilias zu lesen sein, daneben in jedem Jahr ein Stück des Sophokles." Ich meine, auch ein Nichtfachmann, der griechischen Unterricht gehabt, könnte bei diesem Programm bedenklich werden. Und da steht noch „vornehmlich", also auch an andere Autoren ist noch gedacht: und, betrachtet man, wie wir dies für durchaus richtig halten, die griechische Lektüre im Gymnasium zugleich als eine Propädeutik zum Verständnis der modernen Litteraturen, so vermißt man noch Manches, so Euripides und Dichtungen antiker Lyriker.

Aber bleiben wir bei dem obigen Kanon: daß man den Primaner die nicht weniger als sechs neuen Autoren, von denen jeder seine eigentümlichen, zum Teil recht erheblichen Schwierigkeiten hat, eben kosten läßt, ist natürlich möglich; daß es dem Schüler aber in zwei Jahren gelingen wird, sich an der Hand des Lehrers in alle diese Schriftsteller hineinzuarbeiten und einigermaßen hineinzuleben, und daß die Behandlung dieser Autoren eine den verschiedenartigen Aufgaben der antiken Schriftstellerlektüre entsprechende sein wird, das halte ich allerdings für unmöglich.

Denn Koll. Reinhardt wird mir gewiß zugeben, daß die dem altklassischen Unterricht in dieser Beziehung gestellten Aufgaben heutzutage nicht gemindert, sondern extensiv und intensiv gesteigert sind.

(Hier folgt im Vorwort eine dem oben S. 35—37 Erörterten entsprechende Darlegung dessen, was gegenwärtig von der Behandlung antiker Schriftsteller in der Schule hinsichtlich der sprachlichen und sachlichen Auslegung, der Verdeutschung, der Verarbeitung des Inhalts mit Recht gefordert wird.)

Diese Forderungen zu erfüllen kostet aber viel Zeit, ungleich mehr, als die vor wenigen Jahrzehnten übliche Art der Exegese. Mehr Zeit wird es auch kosten, wenn man die Schüler, wie in den neuen preußischen Lehrplänen verständigerweise angeordnet ist, nicht bloß bei Einführung in einen Autor, sondern auch später viel unpräpariert übersetzen läßt.

Will Reinhardt die volle Berechtigung irgend einer dieser Forderungen nicht anerkennen? Ich glaube nicht. Denkt er sich in den Primen seines Gymnasiums immer nur ungemein begabte Schüler, die ganz Abnormes leisten werden? Schwerlich. Dann ist mir unfaßlich, wie er sein Programm ausführen will. Doch

nicht so, daß er an allen Autoren thatsächlich nur kosten läßt? Nein. Daß er das nicht bloß intellektuell, sondern auch moralisch Schädliche solchen Verfahrens verkennen sollte, kann ich seiner pädagogischen Einsicht nicht zutrauen. Außerdem haben wir in seinen Erläuterungen eine Äußerung, aus der geschlossen werden muß, daß er an eine umfangreichere Lektüre speziell der Historiker denkt. Der höhere Kurs in der alten Geschichte ist nämlich in Folge des Abschlusses, der nach Untersekunda eintreten soll, und wegen der Ausdehnung, die Latein und Griechisch in den oberen Klassen haben sollen, auf 1 Jahr mit 2 Stunden reduziert. Dem Bedenken aber, das hiergegen wegen des zu bewältigenden Stoffes entstehen könnte, wird unter Anderem mit den Worten begegnet: „Der Ausfall in der alten Geschichte kann zum Teil dadurch gedeckt werden, daß die Lektüre der historischen Schriftsteller des Altertums systematisch geordnet und als geschichtliche Quellenkunde gewürdigt wird."

Kurz, in dem, was der griechische Unterricht während der ihm von Reinhardt zugestandenen Zeit erreichen soll, liegt mir und wahrscheinlich fast allen meiner Fachgenossen ein Rätsel vor, auf dessen Lösung ich in hohem Grade gespannt bin. Unter der Voraussetzung, daß ich das Jahr 1901 erlebe, wo die demnächst in die Sexta der Reformschule eintretenden Schüler, soweit sie regelmäßig aufgestiegen sind, der Reifeprüfung entgegengehen werden, möchte ich gleich im Voraus meinen Kollegen um die Erlaubnis bitten, ihn und seine Oberprimaner dann eines Tages besuchen zu dürfen.

Andere meiner Einwände gegen den Frankfurter Lehrplan beziehen sich auf nichtklassische Unterrichtsgegenstände, die durch die Ausdehnung des altsprachlichen Unterrichts in den oberen Klassen nach meiner Anschauung beeinträchtigt werden.

R. bemerkt unter Mathematik und Rechnen, daß dieses Fach gegen den bisherigen Bestand mehrere Stunden gewinne. Dies trifft aber nur die unteren Klassen und die Tertien, in denen je 1 Stunde zugelegt ist; dagegen in U. II und O. I ist von 4 auf 3 Stunden heruntergegangen (nach R.'s ursprünglichem Plan sollte sogar die Mathem. auch in O. II und U. I nur 3, in O. I nur 2 Stunden haben). Wie viele Mathematiker werden mit dieser Verschiebung einverstanden sein? Ich glaube, sehr wenige. Wenigstens wurde bei uns in Baden 1883 die umgekehrte Verschiebung, wonach den Primen zu den bis dahin ausgesetzten 3 Stunden Mathematik eine hinzugefügt und dafür den Tertien die vierte Stunde genommen wurde, als ein Fortschritt angesehen. Und ich glaube ebenfalls, die auch von Helmholtz auf der Berliner Konferenz geforderten 4 St. Math. und 2 St. Physik in den 4 oberen Klassen sollten festgehalten werden und zwar in der Weise, daß die 6 St. in einer Hand liegen und dem Lehrer gestattet ist, der Physik auch vorübergehend mehr Zeit einzuräumen. Denn das wahrhaft Belebende des mathematischen Unterrichts beruht doch auf der Einsicht in die Verwendung der Wissenschaft, wie sie vor Allem die mathematische Begründung physikalischer Gesetze zeigt. Die Teile der Mathematik aber, welche in dieser Richtung dienen, können zum großen Teil erst in den oberen Gymnasialklassen gelehrt werden.

Noch bedauernswerter erscheint uns der Verlust, welchen der Geschichtsunterricht in den obersten Klassen erleidet. Denn die alte Geschichte verfügte bisher über 2×3 wöch. Stunden (wenigstens sehe ich in dem gedruckten Verzeichnis der Lehraufgaben, die an einem wohlbekannten Berliner Gymnasium für die einzelnen Fächer festgesetzt waren, daß der griechischen und römischen Geschichte alle Geschichtsstunden in U. II. und je 1 St. in O. II., U. I. und O. I. gewidmet wurde). In dem Frankfurter Reformgymnasium dagegen ist die alte Geschichte nun auf 1 Jahr mit 2 Stun-

Digitized by Google

den beschränkt.[1]) Die Unterstützung dieses Unterrichts durch die lateinische und griechische Lektüre war, wo diese einigermaßen richtig betrieben wurde, jetzt schon vorhanden; daß sie bei der Beschränkung der lateinischen und griechischen Stunden in ausgedehnterem Maße stattfinden wird, ist nicht glaublich. Aber auch für das Mittelalter sind in U. I. nur 2 Stunden übrig, weil Latein und Griechisch hier zusammen 16 Stunden haben sollen. Auch das dürfte Manchem entschieden zu wenig sein, so denen, welche überzeugt sind, daß einzelne Teile der mittelalterlichen Geschichte in der neuesten Zeit erhöhte Bedeutung bekommen haben. Endlich wird auch die neuere Geschichte unter dieser Zweistündigkeit des Geschichtsunterrichts in U. I leiden: denn dessen Ziel soll ja nach den neuen preußischen Lehrplänen (wie das wohl auch bisher schon in der Praxis vielfach der Fall war) das Ende des dreißigjährigen Krieges sein.

Auch der fakultative englische und der für die künftigen Theologen doch eigentlich obligatorische hebräische Unterricht werden durch die Frankfurter Lehrplangestaltung in Not geraten. Wenn es auch unrichtig ist zu verlangen, daß das Englische an den Gymnasien obligatorisch sein soll, so bleibt es doch allezeit sehr erwünscht, daß diese Sprache und ihre Litteratur bis zu einem gewissen Grade schon auf der Schule kennen gelernt werden. Speziell in Frankfurt dürfte dieser Wunsch auch von den meisten Ellern der Gymnasiasten geteilt werden. Wird nun auf die Ausführung desselben nicht vielfach hemmend wirken, daß ein Jahr vorher die formenreiche griechische Sprache begonnen und daß die Obersekunda nach dem Frankfurter Lehrplan 31 obligatorische wissenschaftliche Stunden hat?

Wer einen neuen Plan vorträgt und Zutrauen zu ihm in engeren und weiteren Kreisen zu erwecken trachtet, der bezeichnet als seine Meinung, daß der anzustellende Versuch, wenngleich nicht sicher, doch wenigstens wahrscheinlich gelingen werde. Darf ich dem gegenüber ebenfalls prophezeien, so möchte ich Folgendes vorhersagen. Wohl auch der lateinische, jedenfalls der griechische Unterricht wird schon bei Ausführung des vorliegenden Planes seine Aufgaben nicht zweckentsprechend erfüllen können. Im weiteren Verlauf aber wird in den obersten Klassen für andere Unterrichtsgegenstände, die durch Vermehrung der altklassischen Stunden in diesen Kursen zu kurz gekommen sind, ein Stundenmehr verlangt werden, und die notwendige Subtraktion wird dann am klassischen Unterricht vorgenommen werden, womit nach Reinhardts eigenen Worten seinem Plane das Herzblatt ausgebrochen wäre. Erst ein Minus von Jahreskursen, dann eines von Wochenstunden, wie es schon in mehr als einem Fall gegangen ist. Ob es auch in Frankfurt so gehen wird, das wird das 20. Jahrhundert zeigen. Doch als Zeichen für die Richtigkeit meiner Prophezeiung erlaube ich mir vorläufig viele krächzende Vogelstimmen zu betrachten. Ich meine die Stimmen derer, denen ein Niedergang der klassischen Studien höchst willkommen wäre und die den Frankfurter Plan mit Beifall begrüßen.

Auf eins aber müssen wir hier noch eingehen, auf Reinhardts Zurückweisung derjenigen Argumente gegen die Einheitsschule, die Ziegler seinen Erfahrungen an einem schweizerischen Gymnasium entnommen, ich der Entwicklung des skandinavischen höheren Schulwesens.

R. hat den Stundenplan der schwedischen Gymnasien abdrucken lassen und weist darauf hin, daß hier in der unserer Sexta entsprechenden Klasse für alle nach

[1]) Ein Plan für den Geschichtsunterricht, mit dem wir uns noch eher hätten befreunden können, war zuerst von R. vorgeschlagen, mußte aber der Rücksicht auf die Abschlußprüfung am Ende der U. II. weichen.

höherer Bildung Strebenden das Deutsche beginne, dann von Untertertia an in der mit dieser Klasse sich abzweigenden gymnasialen Abteilung Jahr für Jahr eine neue Sprache angefangen werde, in U. III. selbst das Latein, in O. III. das Französische, in U. II. das Griechische. Daß nun der jetzt von R. aufgestellte Plan von dem schwedischen in wesentlichen Punkten abweicht, leuchtet ja ein. Ebenso ist der norwegische nicht der Frankfurter: denn dort beginnt die erste Fremdsprache (das Deutsche) in unserer V, ihr folgt in U. III. das Latein und in O. II. (dem Beginn des eigentlichen norwegischen Gymnasiums) das Griechische und Französische. Näher kommt aber schon der dänische Plan dem Reinhardt'schen in Bezug auf die Folge der obligatorischen Fremdsprachen: denn dort treten die Knaben in die unterste (unserer Untertertia entsprechende) Klasse der höheren Schulen schon mit deutschen und französischen Kenntnissen ein, in dieser beginnt das Lateinische, in Untersekunda das Griechische. Doch auch hier könnte ja R. auf zwei Abweichungen seines Planes aufmerksam machen: erstens darauf, daß bei ihm nur eine moderne Fremdsprache dem Latein vorausgeht (ob aber wohl die zweite die Jungen zum Erfassen des Lateinischen weniger geeignet macht? In Altona ist man anderer Ansicht: da geht im Realgymnasium dem Latein Französisch und Englisch voraus). Zweitens könnte R. auf die geringere Anzahl der Wochenstunden für Latein und Griechisch in Dänemark hinweisen.

Indes diese Abweichungen des Reinhardt'schen Planes von den skandinavischen lassen es doch keineswegs als minder berechtigt erscheinen, aus den dortigen Zuständen und Entwicklungen des humanistischen Unterrichts einen warnenden Schluß gegen die Einheitsschulorganisation überhaupt, gegen die Hinaufschiebung des lateinischen und griechischen Unterrichts zu ziehen; und auch gegen den Frankfurter Plan speziell sind die dortigen Erfahrungen anzuführen. Denn nehmen wir an, daß in der Frankfurter Unter I. nach 2 Klassen mit 8 + 8 w. griech. St. das geleistet werden wird, was man in der schwedischen Ober I. nach 3 Klassen mit 7+7+6 St. leistet[1]), so ist dies Etwas, das der Alters- und Entwicklungsstufe auch der Unterprimaner keineswegs entspricht und jedenfalls durchaus noch nicht geeignet ist, den Schüler (um R.'s Worte zu gebrauchen) „einen Abglanz und unauslöschlichen Eindruck von der Schönheit und Geistestiefe des Hellenentums" empfinden zu lassen, zu erzielen, „daß eine solche ästhetische Bildung verfeinernd auf seine ganze Sinnesart und auch auf die sittliche Grundlage seines Wesens wirkt, daß er einen lebendigen Begriff von dem Zusammenhang unserer Kultur mit dem Altertum erlangt." Soll diese Einwirkung des griechischen Unterrichts aber erst in Oberprima eintreten, dann ist sie zu kurz, um wirklich intensiv und von irgendwie dauernden Folgen begleitet sein zu können.

Bezüglich des Ursprungs der Hinaufschiebung des Lateinischen und Griechischen in den skandinavischen Ländern kann ich Herrn Kollegen Reinhardt auf die bezügliche Erörterung der vorliegenden Schrift verweisen. Doch möchte ich noch ein Wort beifügen über seine Bemerkung, daß die Regierenden in den genannten Staaten gut daran gethan hätten, gegenüber der auf gänzliche Beseitigung der alten Sprachen drängenden Partei soweit, als sie gethan, nachzugeben, weil jenes Drängen sonst auf mehr Erfolg hätte rechnen können.

Die mit diesen Worten ausgesprochene Motivierung des Verfahrens jener Regierungen entspricht höchstens zum Teil der Wirklichkeit. Da aber R. das Motiv billigt und etwa auch in Deutschland eine ähnliche Erwägung und ähnliches Verfahren für richtig halten würde, so werde ich zu folgenden Fragen veranlaßt. Ge-

[1]) Bei dieser Gleichsetzung sind die ungewöhnlich langen schwedischen Ferien mitberücksichtigt. Übrigens hätte ich auch die drei dem obersten Kurs vorausgehenden dänischen Klassen mit 5+5+6 griech. Stunden den Frankfurter Sekunden gleichstellen können.

Digitized by Google

setzt den Fall, die Verkürzung des klassischen Unterrichts durch die skandinavischen Regierungen hätte wirklich den Grund in der Überzeugung gehabt, daß man die Hälfte opfern müsse, damit nicht das Ganze verloren gehe: wäre das Verfahren dann wirklich ein zweckentsprechendes gewesen? Sind die Angriffe gegen den klassischen Unterricht seit jener Zeit, wo man ihn auf 6, bezw. 4 Jahre beschränkte und so seine Wirksamkeit lähmte, nicht doppelt heftig gewesen und haben sie seit jener Zeit nicht in weiteren Kreisen Anklang gefunden? Treten jetzt in Skandinavien nicht Vorschläge und reichlich unterstützte Vorschläge auf, deren Verwirklichung thatsächlich dem humanistischen Schulunterricht den Todesstoß geben würde?

Die Rückzugstaktik hätte sich, wenn sie wirklich vorhanden war, hier sehr schlecht bewährt und wäre geeignet, uns zu warnen.

Prof. Ziegler hatte gegen die Einheitsschulgestaltung angeführt, was er als Lehrer am Winterthurer Gymnasium erlebt. Reinhardt bemerkt nun allerdings wieder mit Recht, sein Plan weiche doch in wesentlichen Punkten von dem ab, welcher in Winterthur zur Zeit Zieglers gegolten. Vor Allem seien dort die Knaben (wie auch jetzt noch) in die unterste Klasse mit Vollendung des 12. Lebensjahres ohne Kenntnis einer Fremdsprache eingetreten, um dann im ersten Schuljahr Latein, im zweiten Französisch, im dritten Griechisch anzufangen, wogegen in Frankfurt die 9jährigen Französisch, die 12jährigen Latein, die 14jährigen Griechisch beginnen sollen.

Doch ein allgemeines Abweisen der in der Schweiz gemachten Erfahrungen zur Beurteilung des Frankfurter Planes ist ebenso unrichtig, wie die Behauptung, daß die skandinavischen Erfahrungen hierfür keine Bedeutung hätten.

Den Charakter der Mannigfaltigkeit zeigt das Land der Eidgenossen recht sehr auch auf dem Gebiete des höheren Schulwesens.[1]) Unter den sehr verschiedenartigen gymnasialen Lehrplänen der deutschen Schweiz aber giebt es einen, der dem Frankfurter viel ähnlicher sieht, als der Winterthurer.

Die Gymnasialabiturienten des Kantons Aargau haben, abgesehen von der Volksschule, folgenden Schulweg hinter sich. Nach zurückgelegtem 11. Lebensjahr sind sie in eine Bezirksschule eingetreten und haben da in der untersten Klasse Französisch begonnen. Die, deren Eltern in der Kantonshauptstadt wohnen, sind dann nach zweijährigem Besuch der Bezirksschule (die übrigens vier Jahreskurse hat) in das Aarauer Progymnasium übergegangen und haben in der ersten Klasse dieser Anstalt Latein, in der zweiten Griechisch angefangen. Darauf haben sie noch vier Jahre Latein und Griechisch im Aarauer Gymnasium gelernt. Die hingegen, deren Eltern in anderen Orten des Kantons wohnen, haben meist bis zum Eintritt in das Gymnasium die Bezirksschule ihrer Heimat durchgemacht und da im zweiten Jahr mit dem Lateinischen, im vierten mit dem Griechischen begonnen. Also entweder 8 Jahr Französisch, 7 Jahr Latein, 5 Jahr Griechisch; oder 8 Französisch, 6 Latein, 5 Griechisch.

Die Wirkung aber dieser Organisation ist (bei aller Anhänglichkeit an die Aarauer Anstalt muß ich es bekennen) mir nie als eine günstige erschienen, sondern

[1]) Als von mir 1868 zum ersten Mal die Gymnasiallehrpläne der deutschen Schweiz zusammengestellt wurden zum Zweck einer Besprechung des schweizerischen Gymnasiallehrervereins über die Frage, „ob nicht eine Beschränkung der Fächer oder innerhalb der einzelnen Fächer erstrebt werden solle", — da zeigte sich eine Buntheit, die selbst die Fachgenossen stark überraschte, und man sagte sich, daß auch eine größere Annäherung in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung der höheren Schulen wünschenswert sei. Nimmt man nun die sehr verdienstliche und zu wenig bekannte Veröffentlichung von Dr. J. Brunner aus dem Jahr 1883: „Die Lehrpläne der deutsch-schweizerischen Gymnasien" (Aarau bei Sauerländer) zur Hand und die sorgsamen Nachträge von Dr. Ed. Escher in den Jahresheften des genannten Vereins, so wird man finden, daß man diesem Ziel noch wenig näher gekommen ist.

die meisten der Mißstände, welche Ziegler in Winterthur wahrgenommen und welche sich nach zahlreichen Zeugnissen an den skandinavischen Schulen finden, habe ich dort ebenfalls beobachtet. Sie hängen doch also wohl mit der Aufschiebung der klassischen Sprachen ursächlich zusammen.

Indes Reinhardt wird einwenden: „Auch von der aarganischen unterscheidet sich die Frankfurter Einrichtung. Denn hier soll nicht zwei, sondern drei Jahre Französisch allein gelehrt werden und Griechisch nicht ein, sondern erst zwei Jahre nach dem Latein begonnen werden. Damit werde ich Besseres erzielen."

Nun wohl, so wird es denn auch mit dieser Modifikation der Aufschiebung des Lateinischen und Griechischen versucht werden. Ja, ein solcher Versuch ist vom theoretisch-pädagogischen Standpunkt aus sogar zu bewillkommnen, sowenig Aussichten auf Erfolg auch alle bisherigen Erfahrungen gewähren. Hinter den Professoren der materia medica mit ihren Versuchs-Vierfüßlern stehen wir pädagogischen Therapeuten hinsichtlich des Umfangs unserer Beobachtungen alle Zeit zurück. Empfinden wir dies mit einem Gefühl des Neides, so müssen wir, meine ich, jedes pädagogische Experiment, das irgendwie unsere Erfahrung zu erweitern geeignet scheint, begrüßen. Und wenn ein Mann, wie H. Dir. Reinhardt, den Versuch leitet und dem Leiter so tüchtige Kräfte zur Seite stehen, wie dies in Frankfurt a. M. der Fall, so können die Eltern, welche ihre Kinder der Versuchsanstalt übergeben, dies natürlich mit der Beruhigung thun, daß falls auch nicht dasjenige erzielt wird, was man beabsichtigt, doch nicht etwa ein ganz unglückliches pädagogisches Ergebnis herauskommen wird.

Jedoch ganz anders stellt sich die Sache, wenn das Verlangen auftritt, man solle eine solche Unterrichtsgestaltung allgemein einführen. Da erwächst Jedem, dem sich die Organisation durch Erwägung oder Erfahrung als entschieden zweckwidrig erwiesen hat, die dringende Pflicht, seine Beweismittel unablässig geltend zu machen, zumal wenn ein so weitgreifender Schaden erwartet werden muß, wie dies bei der Durchführung der Einheitsschule der Fall ist.

Denn thatsächlich handelt es sich bei dieser gewünschten radikalen Änderung unseres Unterrichtswesens nicht bloß um Leben oder Tod der Gymnasien und der humanistischen Schulbildung, sondern zugleich um ein Sinken der Universitätsstudien, der wissenschaftlichen Forschung, der nationalen Kultur. G. U.

Die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts auf den Gymnasien.

Vortrag, gehalten in der XVII. Generalversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen zu Danzig am 19. Mai 1891 von Dr. Bahnsch, Prof. am Kgl. Gymnasium zu Danzig. Konitz, 1891. 23 S.

„Zukunft" ist hier in dem nicht gewöhnlichen Sinne von „Untergang" gebraucht. Ist der Prophet dieser Zukunft ein Mann, der, wie weiland der Thestoride, τὰ τ' ὄντα τὰ τ' ἐσσόμενα πρό τ' ὄντα weiß? Nicht einmal das Erste hat sich ihm erschlossen, also wohl schwerlich das zweite.

„Heute kommt von den Dramatikern längst nur noch Sophokles in Betracht, und auch bei diesem Dichter erweisen sich die Chorpartieen schon als zu schwer; sie werden meistenteils den Schülern vorübersetzt, welche vertrauensvoll dem Monologe des Lehrers lauschen. An den Phädon wagt sich heute wohl kaum noch ein Lehrer, er müßte denn die weise Mäßigung üben, sich auf die Anfangs- und Schlußkapitel, also auf den Rahmen für den eigentlichen Inhalt des Dialogs, zu beschrän-

ken. Auch der Aufgabe, die Reden im Thukydides mit tieferem Verständnis zu lesen, zeigen sich unsere Primaner nach dem Urteil tüchtiger Schulmänner nicht mehr gewachsen.“ „Jetzt dulden schon viele Lehrer die Benutzung von Versionen, wenigstens für die griechische Dichterlektüre, oder empfehlen sie sogar für die häusliche Vorbereitung.“

Welches Gymnasium oder welche Gymnasien haben Herrn Bahnsch zu diesem Gemälde gesessen? Wie viele in Deutschland hat er wohl kennen gelernt? Es ist ihm augenscheinlich nicht einmal eingefallen, obgleich der Einfall nahe lag, die Jahresberichte anzusehen. Daraus hätte er lernen können, daß auch in solchen deutschen Staaten, wo dem Griechischen nur 6×6 wöch. Stunden zugeteilt sind, in der That neben der Lektüre des Sophokles die des Euripides (taurische, aulische Iphigenie, Medea, Phönizierinnen, Cyklop), ja auch die des Äschylus (Perser, Agamemnon) vorkommt, daß auch die philosophischen Partien des Phädon gelesen werden, und daß man an zahlreichen Anstalten keineswegs daran verzweifelt, die Primaner zum Verständnis der perikleischen Leichenrede und anderer rednerischer Teile des thukydideischen Geschichtswerks zu führen[1]).

Und auch wenn außer Xenophon, Homer, Herodot und Demosthenes nur sophokleische Dramen, leichtere platonische Dialoge, die Apologie und erzählende Teile des Thukydides von den Schülern kennen gelernt würden, wäre damit nichts Wertvolles erreicht?

Freilich, was H. Bahnsch über den Betrieb meldet, ist (wenn es nicht eine Einbildung) im höchsten Grade bedenklich. Aber wenn er in andere, als die ihm vorschwebenden Schulen käme und die Schüler fragte, ob sie bei den sophokleischen Chorgesängen nichts Anderes zu thun hätten, als dem Monolog des Lehrers zu lauschen, oder die Lehrer, ob sie für die Präparation der Dichterlektüre die Benutzung von Übersetzungen empfehlen, so würde er von beiden Seiten ausgelacht werden. Er bildet sich ein, über das Existenzrecht eines Unterrichtsfaches auf Grund einzelner miserabler Erscheinungen ein Urteil fällen zu können. Bei der Berechtigung solches Verfahrens giebt es keinen Lehrgegenstand, der nicht geköpft werden müßte.

Ebenso traurig, wie der Bericht des Verf. über die Lektüre, lautet ferner der über das grammatische Wissen der Gymnasiasten im Griechischen. Daß es anderwärts anders steht, scheint er nicht für möglich zu halten. Daß bei der oben genannten Stundenzahl zum Zweck der Befestigung der sprachlichen Kenntnisse nicht bloß Übertragungen in's Griechische, sondern auch freie griechische Referate vorkommen, erregt vielleicht seine Verwunderung, so wenig es als etwas besonders Schwieriges gelten darf.

Allerdings wird Hn. Bahnsch zugegeben werden müssen, daß man sich in Preußen bezüglich der grammatischen Sicherheit jetzt auf einer schiefen Ebene befindet.

Unseres Erachtens ist es nicht absolut notwendig für das Gedeihen des griechischen Unterrichts, daß im Abiturientenexamen eine Übersetzung ins Griechische

[1]) Bahnsch spricht davon, daß früher auch vielfach Stücke von Aristophanes, wie die Wolken, die Vögel, die Frösche gelesen wurden. Ob man das thun solle, darüber kann man wegen der Ungezogenheiten des Lieblings der Musen streiten. Ich meinesteils glaube, daß man in einer Oberprima mit solchen Dingen nicht zu ängstlich sein soll: man hat es ja mit Leuten zu thun, die an der Schwelle der Universität stehen, und man kann durch Auslassung und richtige Behandlung helfen. Daß aber sprachlich auch bei 36 wöch. griechischen Stunden keine bedenkenerregende Schwierigkeit vorliegt, ist mir vollkommen sicher. Seit 20 Jahren lesen an unserem Gymnasium nicht nur einzelne Oberprimaner stets die Frösche oder Wolken, Vögel, Ritter, sondern ich habe öfter mit fast allen Schülern des obersten Kursus das erstgenannte Stück in besonderen Stunden gelesen, an denen, wer wollte, teilnahm.

gemacht wird[1]), und eine Abſchlußprüfung in griechiſcher Grammatik in Form eines beſonderen Verſetzungsſcriptums am Ende der Oberſekunda, wie ſolches Examen von 1882 bis jetzt in Preußen üblich war, kann ſogar Schaden ſtiften. Wohl aber halte ich es für eine Bedingung eines wirklich erfreulichen Standes der griechiſchen Lektüre, daß auch noch in den oberſten Gymnaſialkurſen eine gewiſſe Zeit (etwa eine halbe Stunde wöchentlich) griechiſchen Schreibübungen gewidmet werde, weil ich durch Vergleichung von Anſtalten, wo dies geſchieht, und ſolchen, wo es nicht geſchieht, weiß, daß man bei Feſthaltung dieſer Übungen nicht bloß ungleich ſicherer, ſondern auch entſchieden mehr lieſt. Will man von ihnen nun jetzt in Preußen ſchon nach der Unterſekundaprüfung ganz abgehen, ſo iſt dies m. E. ein ſchadenbringender Abweg. Aber eine Notwendigkeit, ihn zu gehen, liegt nicht vor, und deswegen iſt zu hoffen, daß man, wenn der Schaden durch Erfahrungen feſtgeſtellt iſt, auch wieder umkehre. Jedenfalls iſt höchſt verkehrt der von Bahnſch gezogene Schluß: Weil die grammatiſche Sicherheit in Preußen in Folge falſchen Verfahrens abnehmen wird, ſo hat man (nicht etwa dies Verfahren, ſondern) den griechiſchen Unterricht aufzugeben.

In den weiteren Auseinanderſetzungen, mit denen H. Bahnſch zu beweiſen ſucht, daß man das obligatoriſche Griechiſch an den Gymnaſien aufgeben und ſtatt des Urtextes deutſche Überſetzungen leſen ſollte, tritt uns zweierlei entgegen, das bei einem Philologen und Pädagogen doch etwas auffällig iſt (oder macht Verfaſſer auf den erſteren Namen keinen Anſpruch, ſondern nur auf den eines Erziehers im Allgemeinen?).

Es fehlt Hn. Bahnſch einmal offenbar das Verſtändnis für den Wert, den ganz abgeſehen von der Litteratur die Kenntnisnahme einer Sprache, wie der griechiſchen, für die Einſicht in das Denken dieſes Volkes und für die Schulung des jugendlichen Geiſtes beſitzt. Der Ausſpruch W. von Humboldts, daß ihm das helleniſche Idiom das größte vom menſchlichen Geiſt geſchaffene Kunſtwerk zu ſein ſcheine, wird dem Verf. ein Rätſel ſein, und wenn Böckh ſagte: „Wie die Welt ſich in der Erkenntnis ſpiegelt, ſo ſpiegelt ſich die geſammte Erkenntnis noch einmal in der Sprache; ſie enthält daher die allgemeinſte Wiſſenſchaft des ganzen Volkes," ſo wird dies von H. Bahnſch wahrſcheinlich ebenſo wenig verſtanden, wie die Worte Madvigs oder Villaris, die ich oben S. 35 angeführt.

Es giebt ja Leute, welche wirklich meinen, die verſchiedenen menſchlichen Sprachen unterſcheiden ſich eigentlich nur durch den Klang; ihr Inhalt, die Begriffe ſeien im Weſentlichen die gleichen. Es iſt der Standpunkt der Volapükiſten. B. ſcheint mir von ihm durchaus nicht weit entfernt. Darum legt er auch Wert darauf, daß wir von einer Anzahl von griechiſchen Buchſtaben nicht mit Sicherheit ſagen können, wie ſie in der Blütezeit der griechiſchen Litteratur ausgeſprochen ſeien[2]). Sollte er jenen Standpunkt etwa auch bezüglich ſeiner Mutterſprache haben und meinen, auch was ſie von anderen unterſcheide, ſei der Hauptſache nach doch nur der Klang? Sollte er nicht empfinden, daß in ihr ungemein viel enthalten

[1]) eine Leiſtung, die, nebenbei geſagt, bei einigermaßen ordentlichem Unterricht und richtiger Aufgabeſtellung entſchieden leichter iſt, als die (ohne Lexikon zu fertigende) Überſetzung einer nicht ausnahmsweiſe leichten Stelle des Platon, Demoſthenes oder Thukydides. Wir können dieſen Punkt in Baden deswegen mit ziemlicher Sicherheit beurteilen, weil wir während vieler Jahre beide Leiſtungen im Abiturientenexamen neben einander halten.

[2]) Ganz richtig iſt gegenüber dem beliebten Hervorheben unſerer Unſicherheit bezüglich der altgriechiſchen Ausſprache mehrerer Buchſtaben gefragt worden, ob der Unterſchied zwiſchen der bei uns jetzt üblichen Ausſprache und der alten des 5. und 4. vorchriſtl. Jahrhunderts wohl größer ſein möchte, als die Verſchiedenheit der ſächſiſchen und ſchwäbiſchen Ausſprache des Deutſchen. Und was durch die orthoepiſchen Zweifel nicht berührt wird, iſt der für die Klangwirkung im höchſten Grade wichtige Accent und der durch die Quantität der Silben zum Ausdruck gebrachte Rhythmus.

ist, das selbst in keine moderne, geschweige denn in eine antike Sprache wirklich übertragen werden kann? Eine französische Übersetzung des Faust ist in dieser Beziehung recht belehrend.

Daß es allerdings Lehrer giebt, welche es nicht verstehen, den geistigen Schatz für unsere Schüler zu heben, der in der antiken Sprache liegt, ist zweifellos. Sollte H. Bahnsch nur solche während seiner Schulbankperiode und seiner Katheder-zeit kennen gelernt haben? Den Fehler, an dem sprachliche Erörterungen bei der Lektüre am häufigsten leiden, glaube ich S. 34 bezeichnet zu haben.

Noch auffälliger aber, als der Mangel eines richtigen Urteils über den Wert der griechischen Sprache als Unterrichtsmittels ist uns bei dem Pädagogen Bahnsch die mangelnde Wertschätzung des Segens, der in strenger geistiger Arbeit für unsere Schüler liegt. Übersetzungen zu lesen, würde für sie genußreicher sein, als das Ringen mit dem fremden Idiom. So denkt er. Gesetzt, es wäre so: würden dadurch die Übersetzungen empfohlen? Sollen wir unsere Gymnasiasten im und zum Genießen erziehen, oder in und zu angestrengter Denkarbeit? Falls wir die Frage in hedonistischem Sinn beantworten, ist es, fürchte ich, um die Tüchtigkeit der gelehrten Berufe in Deutschland geschehen.

Aber es ist nicht einmal wahr, was eben angenommen, außer für die Faul-pelze. Wie gesunder jugendlicher Sinn sich vor körperlichen Strapazen, die er ertragen kann, nicht scheut, sondern die Besteigung einer Höhe der bequemen Beförderung mit der Bergeisenbahn vorzieht, nicht bloß weil es dabei unendlich viel mehr zu sehen giebt, sondern weil die Kräfteübung selbst reizt, so hat der geistig gesunde Junge auch Lust an geistiger Anstrengung, und die Kränklichen sind, wenn irgend möglich, zu kurieren.

Nach der Anschauung des Herrn Bahnsch dürfte es auch genußreicher sein, statt daß man über ein vorgelegtes Rätsel nachdenkt, gleich die Lösung zu hören.

Er redet von der langsam vordringenden und so das Interesse abschwächenden Maulwurfswühlerei im fremden Idiom. Sollte ihm niemals die Freude zuteil geworden sein, eine inhaltsreiche, aber schwierige Partie eines griechischen Autors, die man natürlich, wenn die Schüler nur die bloßen Texte in Händen haben, nicht zu präparieren aufgiebt, sondern deren Verständnis im Unterricht durch gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler gewonnen wird, z. B. ein Kapitel des Epi-taphios, — sollte ihm, sage ich, nie die Freude geworden sein, eine solche Partie mit einer ordentlichen Klasse ins Klare zu bringen? Der Wetteifer, der dann bei Feststellung des Sinns der einzelnen Wörter, der Beziehung der Worte zu ein-ander, des Gedankenzusammenhanges, bei Findung ferner einer dem Original, so-weit möglich, entsprechenden Übersetzung hervortritt, zeigt, meine ich, eine Freudig-keit, die hinter der einer Stunde, wo „genossen" wird, wahrhaftig nicht zurücksteht.

Und wenn H. Bahnsch sich einbildet, daß dabei das Verständnis des Ganzen Not leide, so redet er wieder von verkehrtem Betriebe.

Wenn eine philippische Rede zuerst in ihren einzelnen Teilen durchgearbeitet und von Stunde zu Stunde über den Inhalt des zuvor Gelesenen berichtet ist, wenn dann die ganze Rede noch einmal im Zusammenhang in der Weise übersetzt ist, daß nun das Hauptgewicht auf eine auch im Satzbau gut deutsche Ausdrucks-weise gelegt wird, wenn endlich von den Schülern verlangt ist, daß sie den Inhalt der Rede deutsch in direkter Sprechweise frei reproduzieren, so werden sie ja wohl nicht bloß von der Form dieses Werkes, sondern auch von seinem Inhalt ungleich mehr wissen, als der, welcher es während 1—2 Stunden in einer Übersetzung durchgelesen hat.

Digitized by Google

Seite 7 kommt H. Bahnſch darauf zu ſprechen, wie wenig doch Juriſten und Mediziner ſpäter noch von dem auf dem Gymnaſium erlernten Griechiſch wüßten. Hört man dies unzähligemal wiederholte Argument gegen den griechiſchen Unterricht aus dem Munde eines Schulmannes, ſo fragt man verwundert, ob der wohl je über Zwecke und Wirkungen der Unterrichtsfächer des Gymnaſiums etwas ernſtlicher nachgedacht. Was würde dann aus anderen Lehrgegenſtänden, wenn wir ihre Exiſtenzberechtigung im gymnaſialen Lehrplan davon abhängig machten, ob auch alle die, die nicht durch ihre Fachſtudien mit dieſen Fächern in Berührung bleiben, das auf der Schule erworbene Einzelwiſſen ſpäter noch, wenigſtens zu einem guten Teil, in ihrem Kopfe tragen? Was würde vor Allem aus der Mathematik werden[1])?

In einer Begegnung mit Herrn Steinbart, der ſich in dem Sinne des Hn. Bahnſch äußerte, habe ich einmal bemerkt: wer da ſage „Ich habe einmal Griechiſch gelernt; jetzt weiß ich nichts oder wenig mehr davon; deshalb thuts mir leid, daß ich's gelernt," der ſtehe auf demſelben Standpunkt, wie der Mann, der ſagt „Ich habe geſtern Schinken gegeſſen; der iſt heute als Schinken in meinem Leibe nicht mehr vorhanden; deswegen bedauere ich, ihn gegeſſen zu haben." Wem aber der gaſtronomiſche Vergleich nicht zuſagt, der billigt vielleicht folgenden: „Ich habe in meiner Jugend Mittel und Zeit gehabt, in ein ſchönes, fremdes Land zu wandern; gegenwärtig habe ich weder Mittel noch Zeit hierzu; darum beklage ich, daß ich die Wanderung unternommen."

Endlich noch das Friedensargument des Herrn Bahnſch. Friede nämlich und Ruhe vom Schulzwiſt wird von ihm verkündet, wenn das obligatoriſche Griechiſche weicht. Gymnaſium und Realgymnaſium fallen ſich dann in die Arme. Bei der Gelegenheit wird auch darauf hingewieſen, daß dieſer Zankapfel früher eigentlich gar nicht exiſtierte, daß man das Griechiſche erſt im Laufe der Jahrhunderte zu einem Pflichtfach in den Gymnaſien gemacht habe. Auch Schiller muß ſich wieder einmal gefallen laſſen, mit ſeiner Unkenntnis des Griechiſchen (von der nicht redet, wer des Dichters Studien etwas genauer kennt) als Zeuge gegen den griechiſchen Unterricht herbeigeholt zu werden. Was er wohl geſagt hätte, wenn ihm das zu Lebzeiten paſſiert wäre?[2])

Daß früher das Griechiſche im Gymnaſialunterricht nicht die Stelle hatte, wie jetzt, iſt eine „Entdeckung" des Herrn Oberrealſchuldirektor Krumme. Wenigſtens wird er nicht müde, die Wahrheit fortwährend zu verkünden; daß er aber uns

[1]) Man hat von der Mathematik die richtige Anſicht, daß ihr Hauptwert im Gymnaſialunterricht auf der Nötigung der Schüler beruhe, nichts unbewieſen hinzunehmen, überall auf den Grund zu gehen und von da aus vermittelſt ſtreng logiſchen Fortſchritts zu neuen Wahrheiten zu gelangen. Doch daß dies auch eine Eigenſchaft des philologiſchen Unterrichts iſt, vergißt man oft, wohl weil neben ihr andere Eigenſchaften liegen, die mehr in die Augen fallen. Ich meine: wenn der Schüler gezwungen wird, auf dem grammatiſchen Fundament fußend, durch ſcharfe Interpretation zur Erfaſſung der Gedanken des Autors durchzudringen, ſo iſt dies ein Prozeß, der nach ſeinem logiſchen Gehalt dem mathematiſchen Verfahren entſpricht. Dieſen Prozeß aber, ſowie die mit ihm verbundene Schulung des Denkens und die durch ihn erzielte Weckung des Sinnes für urkundliches, auf die Quellen zurückgehendes Wiſſen giebt man zum ſchweren Schaden für die wiſſenſchaftliche Vorbildung preis, wenn man den Schülern Überſetzungen an Stelle der Urtexte vorlegt.

[2]) Gegen die ſo oft gehörte Argumentation: „Schiller hat die griechiſchen Tragiker in Überſetzungen [nein! mit Hülfe von Überſetzungen] geleſen und dieſe Dichtungen doch ſo gut erfaßt: alſo brauchen die anderen Menſchenkinder ſie auch nur in Überſetzungen zu leſen", hat Wendt in der Eröffnungsrede zur Karlsruher Philologenverſammlung die Parallele gezogen: „Schiller hat ſich von der Natur der Schweiz für ſeinen Tell nach den Berichten Anderer ein ſo klares und lebendiges Bild gemacht: alſo brauchen wir auch nicht hinzureiſen, ſondern können uns hübſch mit Beſchreibungen begnügen."

Philologen damit etwas Neues sagte, wäre eine kühne Meinung. Wir Humanisten sind uns der starken Änderung, die in dieser Hinsicht eingetreten, voll bewußt und zwar als eines sehr wichtigen Fortschritts. Die Forderung, daß es wieder so gehe, wie früher, daß das Griechische nicht als notwendiges Glied im Organismus angesehen werde, mit dem andere Lehrfächer wie das Deutsche, das Lateinische, die Geschichte, die philosophische Propädeutik in engste Wechselbeziehung treten, — diese Forderung ist nicht fortschrittlich, sondern reaktionär.

Der Trost aber, daß ja das Lateinische erhalten bleiben werde, ist ein schlechter in zweifacher Beziehung. Denn erstens hieße das mit anderen Worten: das Fundament und das Erdgeschoß des Gebäudes der klassischen Schulbildung sind gebaut; aber zu Weiterem reichten die Mittel nicht: das Beste fehlt. Zweitens aber ist es eine ungeheure Naivetät zu meinen, die Bestrebungen zur Beseitigung des klassischen Unterrichts würden beim Lateinischen Halt machen. Wenn H. Bahnsch das im Ernst glauben sollte, so empfehle ich ihm die Schriften seiner Landsleute Schmeding und Klinghardt zur Lektüre oder den Bericht des Norwegers Malm in der „Zeitung für das höhere Unterrichtswesen" v. J. 1889 Nr. 49 über die Schuldebatte des norwegischen Storting vom gleichen Jahr oder die Aufsätze des Herrn Östbye in unserer Zeitschrift 1891 S. 84 ff. und 137 ff.

Das Latein hat dem Griechischen Bahn gebrochen in den deutschen Gymnasien, aber, nachdem das Wertverhältnis zwischen lateinischer und griechischer Sprache und Litteratur auch in didaktischer und erziehlicher Hinsicht immer klarer erkannt ist, hat das Latein am Griechischen seine beste Stütze und ist in seinem Fortbestand schwer gefährdet, wo jenes weicht.

Denn es ist auch nicht wahr, was von wirklichen Freunden des Latein und von denen, die es nur lieben, weil sie das Griechische noch mehr hassen, behauptet wird, daß das Lateinische uns doch in allen Stücken näher liege. Nein! in vielen und wesentlichen Stücken liegt uns das Griechische näher, die Sprache, in der die Poesien gedichtet, welche auf unsere klassische Dichtung den größten Einfluß gehabt, — die Sprache, in der die beiden Philosophen geschrieben, die vor Anderen eine weltbeherrschende Wirkung geübt und zum Teil noch gegenwärtig üben — die Sprache, in der die Urkunden des christlichen Glaubens verfaßt sind.

Wenn ich mich gegen die Ausführungen des Herrn Bahnsch etwas eingehender geäußert, so geschah es nicht wegen ihrer Neuheit. Es sind fast alles Trivialitäten, die oft genug in Tagesblätter-Feuilletons zu lesen waren. Wirklich neu ist daran nur, daß ein Schulmann in einer Versammlung von Sachverständigen sich nicht geschent hat, solche Dinge zu wiederholen.

Gewonnen aber haben die Trivialitäten nicht durch ihn, ebensowenig wie er durch sie.

G. U.

Litterarische Anzeigen.

G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow. 1891. 320 S. 8°. geb. 4 M.

Wer wird nicht ein Buch mit Freuden begrüßen, das, oft zwar etwas derb, in fesselnder Darstellung und an der Hand zahlreicher Beispiele auf weitverbreitete Unarten besonders in unserer schriftlichen Ausdrucksweise aufmerksam macht und damit allen, die sich der deutschen Sprache bedienen, vorzugsweise aber dem Lehrer der Muttersprache ein Mittel zur Beurteilung des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen in die Hand giebt? Man merkt sofort, daß der Verfasser die Geschichte der deutschen Sprache genauer kennt und auf sprachlichem Gebiete scharf zu beobachten versteht. Mit sei-

ner Forderung, man müsse so schreiben, wie man spreche, hat er entschieden recht, und die ihm darin widersprechen, haben entweder den Kern der Frage nicht erfaßt oder des Verfassers Äußerungen falsch verstanden. Er meint doch nicht, weil man in der Rede oft einen ungenauen Ausdruck durch Hinzufügung eines zweiten deutlicheren verbessere, dürfe oder müsse man gar beide auch nebeneinander schreiben. Die Behauptung anderer aber, die schriftliche Darstellung müsse von der mündlichen schon deshalb abweichen, weil Tonfall und Gebärden sich nicht schriftlich wiedergeben ließen, beweist so ziemlich das Gegenteil dessen, was sie beweisen sollte.

Bei der Beurteilung des einzelnen stellt sich der Verfasser auf den Standpunkt des Sprachhistorikers. So erklärt er die Formen Frieden, Glauben, Namen für falsch, die n-losen Formen Friede, Glaube, Name dagegen für richtig, weil diese Wörter im Mittelhochdeutschen sämtlich der schwachen Deklination angehörten. Aber eine solche Betrachtungsweise führt häufig zu Mißlichkeiten. Vom sprachgeschichtlichen Standpunkt aus müßte Wustmann eigentlich auch die Bildungen Hälme und Wägen hingehen lassen, weil Halm und Wagen schon im Mittelhochdeutschen Umlaut angenommen haben; auf der anderen Seite müßte er als Plurale von Watt und Frosch die umlautslosen Formen Walle und Frosche vorschreiben. Dessen ist sich der Verfasser selbst auch bewußt geworden, und darum hat er seinen Standpunkt nicht immer beibehalten. Denn bei den Wörtern Braten, Hopfen, Kuchen, Rücken, die im Mittelhochdeutschen genau wie Name, Friede, Glaube flektiert werden, erkennt er die jüngere Form mit n als richtig an, weil hier, wie er sagt, die falsche Form die alte richtige schon ganz aus dem Sprachbewußtsein verdrängt habe. Wenn er aber damit zugiebt, etwas falsches könne einmal richtig werden, muß er auch erwarten, daß man ihn nach der Grenze fragt, wo in einem solchen Falle das Falsche aufhört und wo das Richtige anfängt. Vom seinem Standpunkt aus wird er, besonders wo es sich um Sprachströmungen der Gegenwart handelt, eine solche Grenze kaum angeben können. In derlei zweifelhaften Fällen kann eben nur die bei dem Verfasser wie es scheint nicht gerade beliebte Statistik helfen. Nur ist es nicht, wie Wustmann meint, äußerlich deren Aufgabe, monatelang andächtig Stetten zu sammeln und sich der Mannigfaltigkeit zu freuen, ohne ein Urteil abzugeben. Vielmehr schließt die Feststellung dessen, was in einer Sprache — oder sagen wir noch genauer in einer gesprochenen Sprache — das übliche ist, schon das Urteil in sich. Denn das übliche ist immer auch das richtige. Wenn die Mehrzahl der Deutschen heute Namen spräche, so wäre das eben das korrekte, wenn man auch früher allgemein die Form ohne n gebraucht hat. Wie dabei geschrieben oder gedruckt wird, ist Nebensache. Denn das Geschriebene hat sich nach dem Gesprochenen zu richten, nicht umgekehrt die Sprache nach den Zeichen auf dem Papier. Aber auch, wenn man die Verhältnisse von diesem etwas anderen Standpunkte betrachtet, bleiben die thatsächlichen Aufstellungen des Verfassers im großen Ganzen bestehen; was wegfällt, ist meist auch von des Verfassers eigenem Standpunkte nur schwach begründet.

Zum Schluß sei das anziehend geschriebene, inhaltsreiche Buch allen warm empfohlen, denen die Verbesserung und Läuterung unserer Muttersprache am Herzen liegt; jeder der es liest, wird merken, wie es das sprachliche Gewissen schärft. Sütterlin.

Lattmann, Lateinisches Elementarbuch für Sexta. 6. Auflage. Göttingen, Vandenhöck und Ruprecht. Preis 1 Mk., geb. 1 Mk. 30 Pf.

In dem jetzt in 6. Auflage vorliegenden Elementarbuch für Sexta hat Lattmann eine Kombination der induktiven Lehrweise mit der herkömmlichen versucht und sein Verfahren in einer dem Buche beigegebenen „Methodischen Anleitung" näher erläutert. Nachdem dem Schüler zunächst eine Reihe von Fremdwörtern vorgeführt sind, die der lat. Sprache entlehnt sind, erlernt derselbe die 1. und 2. Deklination, die an kleinen Sätzen geübt wird. Sodann beginnt das eigentliche induktive Verfahren im Anschluß an Fabelstoffe. Die erste Fabel besteht aus 19 Wörtern, wovon dem Schüler zunächst nur 3 verständlich sind; die übrigen, Substantiva, Adjektiva und Adverbia, muß er mechanisch auswendiglernen. Interlinearversionen erleichtern die häusliche Wiederholung. Aus den so nach und nach memorierten Fabeln entnimmt nun der Lehrer die Formen des jeweils neu zu lernenden Paradigmas; die noch fehlenden Formen werden an der Wandtafel ergänzt und das Ganze in der herkömmlichen Weise durch die vom Verfasser gegebenen Sätze eingeübt. — Die Anordnung des Stoffes ist eine äußerst komplizierte, das Verfahren selbst ein zeitraubendes und, wie uns bedünken will, für Schüler und Lehrer ohne Not erschwertes. Wird doch ersterem zugemutet, eine erdrückende Menge ihm völlig unverständlicher Formen zu behalten, während der Lehrer das zur Induktion nötige Material, das je länger, desto schwerer zu übersehen ist, stets gegenwärtig haben muß. Ja der Verfasser will sogar, daß der Lehrer auch die Übungssätze auswendig wisse und den Schülern aus dem Gedächtnis vorspreche. Dies scheint uns gegenüber dem Inhalt dieser Übungssätze etwas viel verlangt. Denn Beispiele ohne jede Beziehung wie „Die Geschäfte waren groß" begegnen uns zu Hunderten, und auch an bedenklichen fehlt es nicht; z. B. S. 32 „Dem braven Hauptmann gefiel das lange Gespräch des einfältigen Schauspielers nicht", S. 35 „Das Geschrei der Krähe ist dem Richter unangenehm", S. 40, „Dem schlauen Fuchse antwortete der Hase mit der besten Kunst", u. s. w. — Trotzdem findet man in dem Buche und

Digitized by Google

seiner Zugabe, wie von Lattmann zu erwarten, manche vortreffliche Bemerkung über lateinischen Elementarunterricht. Wer sich hierfür interessiert, dem sei, auch wenn er kein Anhänger der hier geübten Methode ist, die Durchsicht dieses „eigentümlichsten aller lat. Übungsbücher" empfohlen. Traugott Schmidt.

Bolle, Deutsche Übungsstücke im Anschluß an Wellers Lesebuch aus Herodot. Hildburghausen 1891.

Die vorliegenden deutschen Übungsstücke bieten dem Quintaner, der Wellers Erzählungen aus Herodot liest, einen zusammenhängenden Stoff zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische im engen Anschluß an die Lektüre. Dieselben zerfallen in zwei Kurse, von denen der erste Stück I—XI, der zweite XII—XX umfaßt. Jeder Kursus enthält hinreichenden Stoff für ein Jahr, der, entgegen dem Verfahren Wellers, so bearbeitet ist, daß ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren stattfindet. Jedem Kursus ist ein Vokabular beigegeben, das mit Ausschluß der in der Grammatik zu erlernenden unregelmäßigen Verba die zu jedem Stück nötigen Vokabeln enthält. Der Verfasser legt Wert auf gutes Deutsch. Besserungen einzelner Ausdrücke wie „so große Truppen", „eine Niedertage empfangen", „die Geschosse aushalten" u. dergl. mögen einer zweiten Auflage vorbehalten bleiben. Auch könnte wohl die Satzverbindung statt des so häufig wiederkehrenden „nachdem" und „sowohl — als auch" etwas mannigfattiger gestattet werden. — Das mit Sorgfatt und Geschick gearbeitete Werkchen kann den Anstalten, an denen Wellers Herodot gebraucht wird, empfohlen werden. Tr. Schmidt.

Dr. O. Eicherts Schulwörterbücher zu Cornelius Nepos und Cäsars Commentarien vom gallischen Krieg liegen nunmehr in 12. bezw. 7. Auflage vor (262 S., 80 Pf.; 267 S. nebst Karte 1 M. 20 Pf.),

ein Beweis für die weite Verbreitung dieser Werkchen. Der Verfasser hat auch diese neuen Auflagen einer sorgfältigen Durchsicht unterzogen, Entbehrliches ausgeschieden, allzufreie Übersetzungen beseitigt, durch zweckmäßigere Verweisungen auf andere Stellen des Buches seine Arbeit für die Schüler noch nutzbarer gemacht, außerdem diesmal auch die vom Nipperdey- bezw. Kramer-Dittenbergerschen Texte abweichenden Lesarten berücksichtigt. Versehen wird man wenige finden; die Ausdrücke sind i. G. gut deutsch; Ausnahmen wie „es stößt etwas Gewaltsames zu", „ein Mann mit großer verwandtschaftlichen Verbindung", „unkundig mit", „unbewahrt von" (Druckfehler?), sowie wenige Fremdwörter wie „Attake" und „comptottieren" kommen dagegen nicht in Betracht. Dankenswert sind die etymologischen Hinweise; entbehrlich erscheint hingegen die Bezeichnung der Kürze, während die der Länge nicht allgemein durchgeführt ist. Ein entschiedener äußerer Vorzug ist der geringe Umfang und das handliche Format; der Druck ist zwar klein, doch scharf und giebt zu Bedenken keinen Anlaß. Kurz, diese Schulwörterbücher können mit gutem Gewissen jedem empfohlen werden, der den Gebrauch von Wörterbüchern in Quarta und Untertertia für geboten erachet. Rez. gehört nicht zu diesen. Der Durchschnitt der Quartaner und Untertertianer ist kaum imstande, mit Hilfe eines noch so trefflichen Spezialwörterbuches zu Hause selbständig zu präparieren; auch die Besseren werden leicht zu viel mit dem Wörterbuch arbeiten, zum Aufsuchen der einschlägigen Bedeutungen unverhältnismäßig viel Zeit brauchen und doch oft an der Aufgabe scheitern, die minder Gewissenhaften aber auf dieser Stufe schon zu uabten Hilfsmitteln greifen. All dem wird vorgebeugt, wenn die Präparation völlig in den Unterricht verlegt und die unbekannten Wörter oder neugefundenen Wortverbindungen den Schülern jeweils diktiert werden. Wird Letzteres als zu zeitraubend erachtet, so wollen wir ein ganz knappes Büchlein, welches kapitelweise die neuen (nicht auch die von Sexta und Quinta her schon getäufigen) Vokabeln und Phrasen einzelner passender Viten des Nepos und der für Untertertia geeigneten Bücher Cäsars enthält, in den Händen der Schüler wissen. Anders in Obertertia. Hier wird, wo häusliche Präparation verlangt wird, Eicherts Büchlein vortreffliche Dienste leisten. Pf.

Lateinische Litteraturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrhunderts. Herausgegeben von Max Herrmann und Siegfried Szamatólski. Heft 1: **Gulielmus Gnapheus Acolastus.** Herausgeg. von **Joh. Bolte.** Mit zwei photographischen Nachbildungen. Berlin, Speyer u. Peters. 1891.

Der Acolastus, eine 1529 erschienene Dichtung des niederländisch-deutschen Schulmannes und Gelehrten Gnapheus (Willem de Volder), behandelte in der Parabel vom verlorenen Sohn zum ersten Male mit durchschlagendem Erfolge im Unterschied von den antiken Stoffen früherer Humanistendramen einen biblischen Gegenstand in der Form der Komödien von Ptautus und Terenz. Gnapheus begründete damit die biblische Schulkomödie in lateinischer Sprache. Mit dieser Thatsache ist die Bedeutung des Stückes für Kultur- und Litterarhistoriker, für Pädagogen und auch Philologen genugsam bezeichnet, aber auch denen, die nicht solche spezielle Interessen verfolgen, wird das in beneidenswertem Latein geschriebene und im Ganzen gut gebaute Drama eine anziehende Lektüre gewähren. Die Einleitung von Bolte unterrichtet uns über alle zum Verständnis nötigen Punkte, die exakte Behandlung bekundet sich auch in dem Exkurs S. XVI ff., der die benutzten Stellen antiker Autoren nachweist.

Digitized by Google

Heft 2. **Eckius dedolatus.** Herausgegeben van **Siegfried Szamatólski.** Mit einer photographiſchen Nachbildung. In demſelben Verlag. 1891.

„Der abgehobelte Eck", jene ebenſo derbe als witzige Satire auf Joh. Eck und ſein Auftreten in der Leipziger Disputation gegen Luther, die Ranke ſogar über die Epistolæ obscurorum vivorum ſtellte, erſcheint hier, wie der Herausgeber S. XIII zeigt, zum erſten Male in einem zuverläſſigen Neudruck. Angefügt iſt 'Eckii dedolati ad cæsaream maiestatem magistralis oratio', eine Art von Nachſchrift zu jenem Dialog und ebenſo kräftig. In der Einleitung behandelt der Verfaſſer in ſehr beachtenswerter Weiſe auch die vielerörterte noch nicht entſchiedene Frage nach dem Verfaſſer des Eckius, für die zweite Schrift iſt die Autorſchaft Pirkheimers faſt ſicher. Erwünſcht wäre ein Nachweis der im Eckius fortwährend begegnenden Anlehnungen an alte Autoren geweſen. — Die beiden Ausgaben führen das ganze Unternehmen in der beſten Weiſe ein.

Heft 3. **Thomas Naogeorgus Pammachius.** Herausgegeben von **Johannes Bolte** und **Erich Schmidt.** Berlin, Verlag von Speyer und Peters. 1891.

Der Pammachius des erſt ſeit Gervinus wieder beachteten Bayern Thomas Naogeargus (Kirchmeyer), das heftigſte aller dramatiſchen Pamphlete, die in dem großen Kirchenſtreite erſchienen ſind, wird van den Herausgebern eingeleitet durch einige orientierende Bemerkungen über den Verfaſſer und ſeine Arbeiten, ſowie über den Charakter des Stückes, deſſen erſte Ausgabe, auch Aufnahme und Verbreitung (S. III—VIII); dann folgen auf ſiebzehn Seiten eingehende Unterſuchungen über die Entſtehung und das gegenſeitige Verhältnis der fünf, ſtreng genommen vier älteren deutſchen Ueberſetzungen. Dieſe Unterſuchungen waren ja an ſich notwendig und fördern intereſſante Einzelheiten und Geſichtspunkte zu Tage, aber eigentlich, im Verhältnis zum Original betrachtet, ſind ſie doch nur ein Parergon. Jedenfalls wäre dem Leſer für das Verſtändnis des Pammachius viel mehr gedient geweſen, wenn auf wenigen Seiten der Einleitung die zahlreichen Anſpielungen und litterariſchen Entlehnungen des Stückes nachgewieſen warden wären. Salche Nachweiſe gab Balte zum Acolastus, ſchon nicht mehr Szamatólski zum Eckius dedol., vielleicht weil hier Böckings Ausgabe eintreten kann. Die Studien, das ſtiliſtiſche Geſchick dieſer Humaniſten, der Grad ihrer Selbſtändigkeit tritt durch ſolche Nachweiſe konkret var uns, zugleich läge darin ein Beitrag zur Geſchichte des geiſtigen Lebens und der Philalogie, aft ſodann eine weſentliche exegetiſche Hilfe. Auch im Pammachius wird vielfach und zwar mit Geiſt und Witz in das Allertum hineingegriffen. Sa findet man ſogleich in den erſten Senaren des Widmungsgedichls an Luther eine Stelle aus Thucycides (II 40), jedoch, was intereſſant iſt, nach der freien Wiedergabe bei Lucian im Begleitbrief zum Nigrinus, und 36 ff. ſind die Verſe der Ilias III 156 f. paradiert und erweitert. Andere Nachweiſe werden freilich nicht ſa raich gefunden ſein wie dieſe, gleichwohl aber möchten wir für weitere Hefte des Unternehmens dringend die Angabe der benutzten Stellen wenigſtens der antiken Aularen wünſchen. S. Brandl.

Dr. E. Bachof, Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabaſis nach der Reihenfolge der Paragraphen zuſammengeſtellt. Heft I., Buch I—III. Paderborn bei F. Schöningh. 1892.

Die Xenophonlektüre in Obertertia wird heute wohl meiſt in der Weiſe betrieben, daß der Lehrer nach Beſprechung und Überſetzung eines Abſchnittes die nötigen Vokabeln und Phraſen diktiert. Dieſes Verfahren hal den Vorzug, daß ſich der diktierte Ausdruck mit dem bei der Überſetzung gebrauchten, wie er bei der mündlichen Beſprechung durch gemeinſame Arbeit des Lehrers und Schülers ſich ergiebt, genau deckt, und daß der Umfang des zu diktierenden Staffes den jedesmaligen Vorkenntniſſen der Klaſſe angepaßt werden kann. Andererſeits iſt die Methode ſehr zeitraubend, und es ſind trotz aller Sargfalt Fehler in den Heften der Schüler nicht zu vermeiden. Dieſe Mißſtände werden beſeitigl und damil zugleich ein raſcheres Forlſchreiten der Lektüre ermöglicht durch gedruckte Vakabularien, in denen, nach der Reihenfalge der Paragraphen zuſammengeſtellt, alle dem Schüler unbekannten Vokabeln und Wendungen enthalten ſind. Ein ſalches Wörterverzeichnis hat nach dem Vargange anderer — ich nenne namentlich die treffliche Arbeit Sickingers für das I. Buch der Anabaſis — Bachof für die drei erſten Bücher der genannten Schrift geliefert. Wegen der Verſchiedenheit des Wortſchatzes der in Untertertia gebrauchten Übungsbücher ſind faſt alle Vokabeln aufgenammen, die Formen der unregelmäßigen Verba unter dem Texte da angeführt, wo die Kenntnis derſelben notwendig wird, endlich durch ein alphabethiſches Regiſter das Nachſchlagen vergeſſener Vokabeln ermöglicht. Ein Vorzug des Werkchens beſteht darin, daß es mehrere Bücher Xenophons umfaßt, alſa für die Lektüre eines Jahres reichlich genügt. Die ſynlaktiſchen Regeln, die der Verfaſſer grundſätzlich ausgeſchloſſen hat, können wahl entbehrt werden; ungern aber vermißt man die Eigennamen. Auch daß, abgeſehen von Verweiſungen auf früher gelernte Vokabeln, Beziehungen auf etymologiich verwandte Wörter fehlen, iſt nicht gut. Solche Hinweiſe in mäßigem Umfange ſtützen das Gedächtnis und erſchließen zugleich auf die einfachſte Art eine gewiſſe Einſicht in die Wartbildung der griechiſchen Sprache. Für die Repetition vorteilhaft wäre ein ſyſtematiſches Verfahren bei Aufzählung der Präpaſitionen und Kanjunktionen in der Weiſe, daß da, wo dieſe zuerſt erſcheinen, gleichzeitig die ſanſt noch üblichen Kan-

struktionen angegeben werden. Aber trotz kleiner Mängel erfüllt das Buch sicher seinen Zweck, die Xenophonlektüre zu fördern und ein gründliches Erlernen des Vokabelschatzes zu ermöglichen. Traugott Schmidt.

Dr. Wilh. Ulrich, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der unregelmäßigen Verben. Leipzig 1891, bei Fr. Lucas. 1 M.

Dr. Wilh. Ulrich, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der Regeln des Konjunktivs und der Partizipien ebenda. 90 Pf.

Beide Übungsbücher setzen sich nach den Vorreden den Zweck, für die Einübung besonders wichtiger Abschnitte der französischen Grammatik Lehrern und Schülern neuen Stoff an die Hand zu geben. So dankbar man auch dem Verfasser für dieses Unternehmen on sich sein muß, so darf man doch fragen, wozu er, wenn er eine Grammatik in den Händen der Schüler ausdrücklich voraussetzt, noch einmal den einzelnen Abschnitten die darin zur Anwendung kommenden Regeln voranschickt. Auch die am Schlusse jedesmal beigegebene Liste der etymologisch verwandten Wortbildungen, die noch dazu nicht immer sehr gebräuchliche Formen enthält (vgl. le pisaller, le plusoffrant), gehört nicht einmal in eine Grammatik, geschweige in ein Übungsbuch. Der Inhalt der Stücke trägt im großen Ganzen dem jeweiligen Verständnis und den Neigungen der Lernenden Rechnung. Entspricht es aber noch den heutigen erzieherischen Anschauungen, daß man Schülern, welche die Regeln über Konjunktiv und Partizipium anwenden sollen, abgerissene Einzelsätze vorlegt?

O. Ulbrich, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, R. Goertner (H. Heyfelder) 1891. IV. u. 179 S. Preis

Das Ulbrichsche Übungsbuch enthält eine große Reihe von Stücken zur Einübung der verschiedensten Regeln der französischen Grammatik. Da neben einfachen Einzelsätzen dem Schüler auch längere Erzählungen und Beschreibungen, ja sogar Lustspielabschnitte vorgelegt werden, konn das Buch Bedürfnisse mannigfacher Art befriedigen. Zu Bedenken Anlaß giebl nur öfter dos Deutsch des Buches, besonders der Satzbau.

J. B Peters, Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Für obere Klassen höherer Lehranstalten. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, August Neumann (Fr. Lucas). 1892. VI. u. 96 S. brosch. 1 M. 20.

Peters' Aufgabensammlung enlhält neben schwierigeren Stücken auch solche, die selbst ein weniger gewondter Schüler ohne Anstrengung übersetzen kann. Gut und förderlich lst die Einrichtung, daß, um dem Benutzer das Auffinden des richtigen Ausdrucks zu erleichtern, ihm an vielen Stellen die Synonyma zusammen zur Auswahl vorgelegt werden. Auch die beigegebenen Briefmuster werden manchem gute Dienste leisten.

Adolf Mager, Le Siècle de Louis XIV, par Voltaire. Im Auszuge herausgegeben. Leipzig 1891, bei Fr. Lucas. 1 M. 80.

Vorliegende Ausgabe wählt aus dem bekannten französischen Geschichtswerke die Abschnitte aus, welche die Ereignisse vom Tode Ludwigs XIII. bis zur Eroberung Hollands durch Ludwig XIV. behandeln. Eine Einleitnng giebt eine kurze Schilderung des Lebens nnd der schriftstellerischen Thätigkeit Voltaires, ein getrennt ausgegebenes Heftchen enthält die kurzgefaßten, mit Recht nur das sachliche, nicht auch das grammatische Verständnis erleichternden Anmerkungen.

Octave Feuillet, *le roman d'un jeune homme pauvre.* Im Auszug für den Schulgebrouch wie zum Selbstunterricht herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Mlle **Constance Courvoisier.** Wolfgang Gerhard, Leipzig 1892. 178 S. 8. kart. M. 1,50.

Daß auch die Werke der neuesten franzdsischen Schriftsteller für dle Hand der Schüter herausgegeben werden, ist mit Freuden zu begrüßen und das um so mehr, wenn eine solche Ausgabe selbst, wie die vorliegende, was Papier, Druck und Einband betrifft, in so gefälliger — für einen Schüler wegen des dadurch bedingten höheren Preises vielleicht zu gefälliger — Form erscheinen. Die Anmerkungen geben im Gegensatz zu dem bei ähnlichen Sammlungen befolgten Grundsatz (wohl weil ein Roman deren weniger bedarf wie ein Memoirenwerl) kaum sachliche Erklärungen, sondern durchweg nur Übersetzungen einzelner Wörter und Redensarten. Freilich scheint die Auswahl wenigstens für die Zwecke des Gymnasiums nicht immer glücklich. Wörter wie incurable, fatal, servile, jérémiades, crise, puérile, javénile, bizarre, légitime, restituer sind doch jedem Gymnasiasten, die meisten davon als Fremdwörter wohl auch jeder Töchterschülerin im entsprechenden Alter bekannt. Eher hätten Wörter wie donjon, soudain, (des) assises (de granit), impassible, gradin erklärt werden dürfen. Gut ist die Angabe der wichtigsten Synonyme nnd Homonyme. Aber die Herausgeberin hätte auch hier mit mehr pädagogischem Geschick das Bedeutende von dem Unbedeutenden unterscheiden sollen. Bedauerlich ist ferner, daß sie wenig oder keln Verständnis für Wesen und Geschichte einer Sprache zu besitzen scheint. Wie hätte sie sonst z. B. die Redensart décliner son nom seinen Namen angeben (eig. seinen Namen herdeklinieren) unmittelbar an die Bemerkung „décliner heißt auch nicht folgen, ablehnen" anschließen und das Ganze als Anmerkung zu der Stelle «La santé de ma

mère déclinait sur une pente à peine sensible, mais continue» geben können.

Gaston Boissier, *Cicéron et ses amis, étude sur la société romaine du temps de César.* Ausgewählte Abschnitte zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. **K. Mayer,** Oberlehrer am Gymnasium zu Cottbus. Max Niemeyer, Halle 1891. VI u. 151 S. 8. brosch. M. 1,20, geb. M. 1,50.

In der Überzeugung, auf dem Gymnasium müsse der Unterrichtsstoff mehr und mehr konzentriert werden, hat Dr. K. Mayer aus dem größeren Werke Boissiers, des Professors für lat. Litteratur an der École normale in Paris, — natürlich mit den durch den Zweck des Büchleins gebotenen Abkürzungen — mehrere Abschnitte ausgewählt, die der Reihe nach Ciceros Privatleben, seinen Freund Atticus, sein Verhältnis zu Cäsar zur Zeit der Kämpfe in Gallien und nach der Schlacht bei Pharsalus, die Gestalt des Brutus, endlich Ciceros öffentliche Thätigkeit behandeln. Unleugbar erhält durch Boissiers ausgezeichnete, im besten Französisch geschriebene Darstellung das Bild, das der Schüler durch die Beschäftigung mit den Schriften des großen Redners gewinnt, erst den richtigen Hintergrund und die nötige Beleuchtung. Insofern war die Wahl gut getroffen. Aber es fragt sich doch, ob bei der zu wünschenden Konzentration des Stoffes gerade Cicero das passendste Zentrum abgiebt. Jedenfalls wäre es kaum vorteilhaft, wenn grundsätzlich so das Französische, Englische und am Ende auch das Deutsche auf unseren Gymnasien in den Dienst des Lateinischen gestellt würden. Was Einzelnes betrifft, so würde es sich zum Nutzen des Schülers empfehlen, bei dem Verzeichnis der von Boissier angeführten Stellen auf S. 148 ff. den Wortlaut der Quellen hinzuzufügen.

Mémoires du marquis de Ferrières *sur la révolution française et sur l'assemblée constituante. Livre X.* Herausgegeben und erklärt von Dr. **Friedr. Perle.** Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur neusprachlichen Lektüre im höheren Unterricht VI. Max Niemeyer, Halle 1891. VI u. 108 S. 8. geb. M. 1,50.

Der Marquis de Ferrières, der Mitglied der Nationalversammlung gewesen war, sich dann aber auf sein Gut bei Poitiers zurückgezogen und hier litterarisch beschäftigt hatte, ließ einige Jahre vor seinem Tode mémoires sur la révolution française et sur l'assemblée constituante erscheinen, deren zehntes Buch Dr. Fr. Perle zum Schulgebrauch herausgegeben hat. Daß solche unmittelbar aus dem Leben geschöpften Schilderungen einen fesselnden Lesestoff bilden, liegt auf der Hand. Jedenfalls unterhalten sie die Jugend mehr als die noch über Gebühr häufig in unseren Schulen gelesenen geschichtlichen Arbeiten von Mignet, Thiers oder Lamartine, die auch wissenschaftlich heute längst überholt sind. Die gleich unten an der Seite beigefügten Anmerkungen sind kurz gehalten und beschränken sich mit Recht auf die Sacherklärungen. Sehr dienlich ist der angehängte Plan von Paris im Jahre 1793.

Dr. Süttertin.

Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische, umfassend Übungsstücke mit zusammenhängendem und nicht zusammenhängendem Inhalt. Eine Beigabe zu englischen Lehrbüchern von Dr. **Wilh. Ulrich.** Leipzig. 1891.

Vorliegendes Werkchen würde es verdienen, empfohlen zu werden — freilich nur solchen, die sich überhaupt vom Übersetzen einzelner, nicht zusammenhängender deutscher Sätze in eine fremde Sprache viel Erfolg versprechen —, wenn der Verfasser nicht das Unglück gehabt hätte, seine Unkenntnis sprachwissenschaftlicher Dinge im Allgemeinen, wie auch der engl. Grammatik im Besonderen in zahlreichen Fällen an den Tag zu legen. Es ist gewiß richtig, daß die neueren Sprachen auf Gymnasien nicht wie das Lateinische, sondern mehr empirisch gelehrt werden müssen, und insbesondere manche Regel der engtischen Grammatik mag in einer für Mittelschulen bestimmten Grammatik besser eine mechanische, unwissenschaftliche Fassung erhalten, aber Ulrich geht in dieser Beziehung entschieden zu weit. Anstatt zu sagen: der Imperativ heißt come, stellt er (S. 10) folgende Regel auf: „Durch Weglassung der Partikel to vor dem Infinitiv entsteht der Imperativ, z. B. to come, kommen, come! komm!" Das ist eine so unwissenschaftliche Auffassung der beiden Formen, wie man sie auch Schülern nicht aufdrängen sollte. Das go in „let me go" müßte U. dann auch als Imperativ fassen.

S. 1 wird behauptet, das h in hospital sei stumm; jetzt spricht man es immer aus.

S. 2 steht: „Der Plural von man heißt in zusammengesetzten Wörtern mans, wenn der erste Teil der Zusammensetzung keinen Sinn giebt, z. B. cayman, Alligator; German, Deutscher; Norman, Normane (sic!) u. a. m." Das Wort cayman ist mir nicht nur nach seinem ersten, sondern auch nach seinem zweiten Kompositionsgliede dunkel; über das Nor in Norman kann U. sich von jedem Untersekundaner unserer Gymnasien die gewünschte Auskunft geben lassen.

Die Wörter monarch, patriarch u. s. w. nehmen nur deshalb nicht es im Plural an, weil das ch hier kein Zischlaut ist, nicht weil sie griechischen Ursprungs sind (S. 2).

Die Gruppierung der unregelmäßigen Verben (S. 18 ff.) ist zwar höchst originell, aber unglaublich pedantisch und unwissenschaftlich. So heißt es S. 19 u. a.: „Mehrere auf ive haben ove im Imperfektum und iven im Partizip II: to drive, to strive, to thrive." Vier Zeilen später lesen wir: „Mehrere haben ganz unregelmäßige Formen, z. B. ride, rode, ridden; write, wrote, written." Also weil ride

Digitized by Google

und write nicht auf ive endigen, müssen sie „ganz unregelmäßige Farmen" haben!

S. 19 oben lies slink statt stink. Überhaupt hätte U. mehr seinen eigenen Satz in dem Übungsstück S. 5 beachten sollen: Druckfehler sind für Aularen und für Leser unangenehm.

S. 41 wird als Regel aufgestellt: „wenn hundred, thousand, million als Haupt- oder Sammelwörter gebraucht werden, nehmen sie im Plural ein s an." Million ist im Englischen stets als Substantiv zu betrachten.

Nach U. bezeichnet das Perfekt „eine bis in die Gegenwart in ihren Wirkungen fortdauernde Handlung, also eine nicht völlig abgeschlossene Thatsache." Letzteres ist unrichtig.

Für eine zweite Auflage empfehlen wir dem Verfasser, die grammatischen Kapitel zu streichen und nur durch die Überschrift anzudeuten, worüber die Übungen handeln. Wer sich auf letztere beschränkt, wird das Buch auch jetzt schon beim Unterrichte verwenden können.

Dr. Lenz.

Hermann Strack: Hebräische Grammatik und Übungsbuch. 4. Aufl. Berlin, H. Reuthers Verlag. 1891. 158 und 116 S. Preis 3 M. 60 Pf., geb. 4 M.

Vorliegende Grammatik, ursprünglich ein Handbuch für Studierende, ist in den verschiedenen Auflagen, die es erlebt, durch Hinzufügung vollständiger Paradigmen, Übersetzungsbeispiele und eines Vokabulars allmählig zu einem Schulbuch geworden, und die weite Verbreitung, die es gefunden, zeugt mehr als alles andere für seine große Brauchbarkeit.

In der That ist kaum eines der sonst bekannten und gebrauchten Lehrbücher für Anfänger und Geübtere so geeignet, dem Schüler in verhältnismäßig kurzer Zeit zu einer sicheren Beherrschung des grammatischen Lehrstoffs zu verhelfen. Übersichtlichkeit, methodischer Fortschritt vom Leichtern zum Schweren, Weglassung alles verwirrenden Ballasts sind Vorzüge, die wir in vielen sonst ganz tüchtigen Arbeiten dieser Art vermissen und ohne welche ein erfreuliches Ergebnis des grammatischen Unterrichts nicht erzielt werden kann. Doch ist der Wert des Buches damit nicht erschöpfend bezeichnet. Es wird mit der alten empirischen Terminologie bei der Fassung der Bildungsregeln gebrochen und eine den Ergebnissen der neueren Sprachwissenschaft entsprechende Entwicklung derselben durchgeführt. Hat der Schüler diese Grammatik sich gründlich angeeignet, dann wird es ihm nicht schwer fallen, die größeren Werke von König, Stade u. a. mit Erfolg durchzuarbeiten. Ein besonderer Vorzug des Buches besteht darin, daß alle darin vorkommenden Formen auch wirklich im Kanon der h. Schrift vorkommen. So verbindet diese Grammatik praktische Methode mit wissenschaftlicher Akribie und empfiehlt sich dadurch ganz außerordentlich für den Schulgebrauch.

Der Grammatik zur Seite tritt ein Übungsbuch, das der Grammatik an Brauchbarkeit nicht nachsteht. Auch hier tritt uns praktische Methode mit geeigneter Auswahl des Übungsstoffes in angenehmer Weise entgegen. Die Abschnitte sind alle solchen biblischen Schriften entnommen, die sich am meisten zur Lektüre eignen. So können wir das Werk für den Unterricht im Hebräischen nur bestens empfehlen.

Dr. Johannes Bachmann: Präparation und Kommentar zu den Psalmen mit genauen Analysen und getreuer Übersetzung für Gymnasiasten, Studierende und Kandidaten. Berlin. Schneider u. Co. 1890.

Es darf wohl als allgemein zugestanden gelten, daß Präparationen, wie die vorliegende, als Einführungsmittel in die Schriften des A. T. ernstlichen Bedenken nicht unterliegen: bestimmt sind sie ja für Schüler der obersten Klassen und Studierende, von denen man wohl erwarten darf, daß sie sie richtig benutzen werden. Das Zeitraubende des Nachschlagens von Wörtern und Formen tritt gerade bei den semitischen Sprachen besonders empfindlich hervor und ein gutes, gewissenhaft gearbeitetes Hilfsmittel wird auch vom fleißigen Studierenden dankbar begrüßt. Von diesem Gesichtspunkte aus können wir Bachmanns Präparationen zu den Psalmen und kleinen Propheten mit bestem Gewissen empfehlen. Sie ersparen dem Schüler die selbständige Arbeit durchaus nicht, Kommentar und Wortschatz stehen in organischer Verbindung miteinander, die beigefügten Übersetzungen schließen sich möglichst an den Grundtext an, ohne fremdartig zu lauten. Die Präparationen zu den Psalmen umfassen die Psalmen 1—72 in 3 Lieferungen, von den kleinen Propheten sind Joel, Micha, Obadja, Amos erschienen. Das laufende Jahr wird den Abschluß bringen. Auch die Präparationen zum Deuterojesaias gehen ihrer Vollendung entgegen. Die am häufigsten zitierten Grammatiken sind die von Gesenius, Kautzsch, Strack und Ewald.

W. Frommel.

Karl Lamprecht, Deutsche Geschichte. Erster Band. Berlin 1891. R. Gaertner (H. Heyfelder). 8°. 364 S.

Wenn dieses auf mehrere Bände berechnete Werk an dieser Stelle einer kurzen Besprechung unterzogen wird, so möge man daraus nicht den Schluß ziehen, daß es ein für die Hand der Schüler bestimmtes Schulbuch ist. Nach Anlage und Darstellung ist es vielmehr für einen gereiften Leser geschrieben und wird deshalb ein ausgezeichnetes Lehrmittel für die Lehrer sein, die Geschichtsunterricht erteilen. — Dieser erste Band, dessen Ausstattung alles Lob verdient, umfaßt die älteste Zeit unserer Geschichte bis auf das Merovingerreich. Neu und eigenartig ist gleich die Einleitung S. 1—26. Sanft finden wir an der Spitze eines solchen Buches eine Geschichte der deutschen Historiographie. Lamprecht beginnt mit der „Geschichte

Digitized by Google

des deutſchen Nationalbewußtſeins". Wir erfahren, wie lange es gedauert hat, bis wir uns allmählich als eine Nation und als die deutſche fühlten. Erſt im 19. Jahrhundert wird das Ziel erreicht: „Die Einzelperſönlichkeit ſteht jetzt frei da, losgelöſt von dem genoſſenſchaftlichen Gängelband des Staates, ja faſt zu ſehr gelöſt auch von den natürlichen Feſſeln der Familie und des Geſchlechtes, in ungebundener Wahl geiſtiger Gruppenbildung, feſt gegründet nur auf dem nationalen Beſtand gleicher Sprache, verwandter Empfindungs- und Denkart." (S. 26).

Charakteriſtiſch für Lamprechts Darſtellung iſt die Heranziehung des kulturgeſchichtlichen Elementes. Kunſt, Litteratur, Recht und Religion erhalten den gebührenden breiten Raum. Aus dieſem Buche iſt eben infolge der innigen Verbindung von innerer und äußerer Geſchichte mehr Kulturgeſchichte zu lernen als in manchen ſog. Kulturgeſchichten.

Die Darſtellung, die nur ſpärlich von Anmerkungen begleitet iſt, zeichnet ſich durch einfache Schönheit aus. Das Ganze macht einen durchaus vornehmen Eindruck. K. H.

P. Schwarz, Reſte des Wodankultus in der Gegenwart. Leipzig, Auguſt Neumann (Fr. Lucas). 1891. 50 S. Preis 1 M.

Schwarz giebt in kurzer und anſprechender Form nach den beſten Quellen eine Zuſammenſtellung all der Sagen und Gebräuche, die auf Wodan und ſeine frühere Verehrung Bezug haben. Hie und da könnte man den vom Verfaſſer angenommenen Zuſammenhang noch fraglich finden; aber das iſt entſchuldbar auf einem erſt ſeit ſo kurzer Zeit erſchloſſenen Gebiete der Wiſſenſchaft, auf dem noch nicht einmal unter den Fachleuten völlige Übereinſtimmung über die zu befolgende Methode herrſcht. Sütterlin.

Billicus, Geſchichte der Rechenkunſt vom Altertum bis zum 18. Jahrhundert. 2. Aufl. Wien 1891. Karl Gerolds Sohn.

Die kleine Schrift (108 S.) wurde bei ihrem erſten Erſcheinen (1883) in Fachzeitſchriften günſtig beurteilt. Aus der folgenden Inhaltsangabe möge der Leſer ſelbſt erſehen, in wie weit er in dem Buche Belehrung finden kann. Es beginnt mit dem Fingerrechnen als dem urſprünglichſten, das auch bei wilden Völkerſtämmen nachgewieſen wird. Nach Bedas Handſchrift wird die Darſtellung der Zahlen durch Finger- und Handſtellung in hübſchen Abbildungen gegeben. Dann folgen die Zahlzeichen der älteſten Kulturvölker bis zu den indiſchen und arabiſchen Zahlzeichen. Zahlwörter und Zahlſyſteme werden aus 36 europäiſchen und und ebenſovielen außereuropäiſchen Sprachen zuſammengeſtellt. Das Zu- und Abzählen mit Steinen und das Rechnen mit dem Stellenwert der Zahlen auf dem Rechenbrett wird den Ägyptern ſchon zugeſchrieben und findet ſich bei den Griechen, bei den Römern und im Abendlande bis zu Ende des Mittelalters. Von der indiſchen Rechenkunſt des 7. bis 12. Jahrhunderts werden verſchiedene Arten der Multiplikation, einiges aus der Bruchlehre und die Regel de tri nach Brahmagupta angeführt, ferner aus der Arithmetik, welche Bhascara ſeiner Tochter Lilavati widmete, die Multiplikation und die Inverſion oder Regula falsi, von arabiſchen Mathematikern einige Mulliplikationsregeln uud das Diviſionsverfahren nach Beha Eddin. Zur Behandlung der 4 Rechnungsarten auf dem Rechenbrett finden wir die Anweiſungen nach dem „Rechenbüchlein auff der linien" von Joh. Albrecht (Wittenberg 1534). Der folgende Abſchnitt bringt einige Angaben über die geſchichtliche Entwicklung des Rechenunterrichts vom 8. bis 15. Jahrhundert; im Anfang des 17. begann der Kampf zwiſchen dem „Rechnen auf der Linien" und dem „Rechnen auf der Feder". Ein Rechenbuch aus dem Jahre 1509 erwähnl in ſeiner Vorrede, daß man darnach ſtrebe, auf den Univerſitäten gewiſſe Übungen im kaufmänniſchen Rechnen einzuführen, wie ſie die Rechenſchulen Nürnbergs bereits ſeit Jahren betrieben. Von Rechenbüchern jener Zeit giebt Billicus hauptſachlich nur den Titel und hie und da eine kurze Inhaltsangabe, aus Stevins Schriftchen über die zehnteiligen Brüche ein Beiſpiel der Multiplikation. Den Schluß bildet die Darſtellung der Regel de tri und Proben der Wortrechnung der deutſchen Algebraiſten. He.

S. Günther, Phyſikaliſche Geographie. Sammlung Göſchen 1891. 80 Pf.

Der Verfaſſer verweill nicht lange bei den bekannten Erſcheinungen, ſondern hebl hauptſächlich das hervor, was neue Forſchungen in den Vordergrund gebracht haben. So z. B. werden die Lagenänderungen der Erde, welche den Wechſel der Jahreszeiten bedingen, nicht ins Auge gefaßt, wohl aber die Präceſſions-Bewegung der Erdaxe. Auf treffende Weiſe, oft nur durch Bezeichnung mil einem Schlagwort, wird eine große Anzahl von Thatſachen, Beobachtungen und Erklärungen berührl; doch bedauert man manchmal, daß ſie eben gerade nur berührt werden. Freilich hat der enge Rahmen eines Bändchens der Sammlung Göſchen dem Verfaſſer eine ſehr große Beſchränkung auferlegl, und die Erſcheinungen werden alle in ſo anziehender Weiſe vorgeführt, daß man auch nicht wünſchen möchte, daß der Verfaſſer lieber über weniger Punkte ausführlicher geredet hälte. Der Lehrer, welchem die umfaſſenderen Werke des Verfaſſers über Meteorologie und phyſikaliſche Geographie zu Gebote ſtehen, wird dieſen kleinen Leitfaden in bequemſter Weiſe ſeinem Unterricht zu Grunde legen können. He.

Geologie in kurzem Auszug von Dr. E. Fraas. Sammlung Göſchen. 104 S. 80 Pf.

Ohne unſer Gedächtnis zu überladen und ohne große Vorkenntniſſe aus anderen Gebieten zu verlangen ſchildert der Verfaſſer die weſentlichſten Geſteinsarlen, deren Entſtehung, die

Digitized by Google

Bildung der Erdoberfläche, sowie die Lehre von den Formationen mit dem Wichtigsten aus der Paläontologie. Sehr umfangreiches Wissen wird hier auf kleinem Raum in anziehender Darstellung behandelt.

Anthropologie. Bau und Thätigkeiten des menschlichen Körpers von Prof. **E. Rebmann.** Sammlung Göschen. 100 S. 80 Pf.

In vorliegendem Werkchen finden wir trotz seiner Kürze alles Wissenswerte aus der Anthropologie. Wirklich meisterhaft versteht der Verfasser unser Interesse für den behandelten Gegenstand zu wecken und zu fesseln durch gewandte Verwebung des Anatomischen und Physiologischen. Vorkenntnisse werden nicht vorausgesetzt. Klar und anziehend geschrieben und gut ausgestattet empfiehlt sich vorliegendes Werkchen für den anthropologischen Untereicht in hervorragender Weise.

Sammlung methodisch geordneter Zeichnungen aus dem Gebiete der Wirbeltiere von **E. Spitz** in Achern. 54 S.

Nachdem die Bedeutung des Zeichnens im naturkundlichen Unterricht allseitig anerkannt ist, begrüßen wir jeden Versuch, dasselbe bei Schülern, besonders aber bei Lehrern zu fördern. Ein solcher und zwar ein glücklicher ist das vorliegende Werkchen. In circa 280 gut ausgewählten Zeichnungen von ganzen Tieren, einzelnen Teilen, zoolomischen Übersichtsbildern, sowie — zu unserer besonderen Freude — Darstellungen aus der Biologie bietet der Verfasser dem Lehrer ein brauchbares Hilfsmittel. Er erreicht den Zweck, indem er von wissenschaftlicher, streng nach der Natur gehaltener Darstellung absieht, durch weitgehende Schematisierung. Allerdings geht in einzelnen Fällen diese zu weit (so in manchen Skelettzeichnungen); aber auch hier kann die Zeichnung mit Nutzen verwandt werden, um den Schüler den angedeuteten Gegenstand am Präparat oder der Abbildung auffinden zu lassen.

Ein Lehrgang der Natur und Erdkunde für höhere Schulen von **Wilhelm Zopf,** Oberlehrer. Breslau 1891. J. A. Kerns Verlag. 201 S. 4 M.

Der Verfasser will den naturwissenschaftlichen Unterricht reorganisieren, um mit demselben bessere Resultate als bisher zu erreichen. Nach dem von ihm vorgeschlagenen Lehrgang zerfällt der Unterricht in vier Stufen eine vorbereitende (VI), eine weitere V und IV umfassende Stufe, eine Mittelstufe (III und U. II) und eine Oberstufe (O. II und I). Auf den ersten beiden Stufen sowie im mittleren Jahrgang der dritten Stufe soll der erdkundliche Unterricht in den Händen eines naturkundlichen, in den übrigen Klassen in denen eines sprachlichen Lehrers liegen. Die Methode der untersten Stufe besteht in Anschauungsunterricht und Anleitung zu leichten Beobachtungen, in der zweiten will er die heuristische Methode und selbständige Beobachtungen, in der dritten und obersten Stufe die dozierende ohne völlige Vernachlässigung der heuristischen angewendet wissen Auch das Zeichnen findet vom ersten Jahrgang an gebührende Berücksichtigung. In den einzelnen Kursen wird aus allen naturwissenschaftlichen Gebieten sowie da, wo der erdkundliche Unterricht vom naturwissenschaftl. Lehrer gegeben wird, auch aus diesem Gebiete, das für die betreffende Klasse Verständliche behandelt und mit einander verbunden. Eine ganz hervorragende Stellung genießt der anthropologische Unterricht. Derselbe behandelt nicht nur Morphologisches und Physiologisches vollständig, sondern geht auch auf den Befruchtungsvorgang und die phylogenetische Entwickelung ein und befriedigt selbst die weitgehendsten Ansprüche auf dem Gebiete der Volks- und Hauswirtschaftslehre, der Gemeinde- und Staatsverfassung (beschäftigt sich der Verfasser doch selbst mit Kleinkinderbewahranstalten in einer Anmerkung). Wenn man über die Zugehörigkeit letzterer Gegenstände zur Natur- und Erdkunde, ihre pädagogische Verwendbarkeit, sowie mit der Art des Zeichnens in Sexta oder der Einführung eines vierten Naturreichs (Mensch) oder vierten Aggregatzustandes (Zellplasma) auch anderer Ansicht als der Verfasser sein kann, so läßt sich aus der mit Sorgfalt gearbeiteten Schrift mancher gute Gedanke entnehmen. Ob aber der vorgeschlagene Lehrgang des naturgeschichtlichen Unterrichts thatsächlich die gewünschten Ergebnisse erzielen würde, könnte nur die Praxis lehren. B. L. M.

Aus der Educational Review v. J. 1891.

W. James' „Prinzipien der Psychologie." Von **J. Mark Baldwin** (Aprilheft S. 357 ff.).

Das lange erwartete Werk von Prof. William James von Harvard University ist im vorigen Jahre erschienen und rechtfertigt vollkommen die Erwartungen, welche man von ihm hegte. Es ist zweifellos das bedeutendste Werk über Psychologie, das seit Jahren in englischer Sprache veröffentlicht ist, und stellt sich den großen Arbeiten von Wundt ebenbürtig an die Seite. Galt James bisher schon als der erste Vertreter der wissenschaftlichen Psychologie in Amerika, so weist ihm dieses Buch einen Platz unter den bedeutendsten heute lebenden Psychologen überhaupt an.

Diese „Prinzipien der Psychologie" nun unterwirft Mark Baldwin (von Toronto, Canada) in einem sehr lesenswerten Aufsatze einer eingehenden Kritik. Wie das James'sche Werk selbst, so handelt auch diese Besprechung nur von der wissenschaftlichen, philosophischen Psychologie; die pädagogische Seite findet keine weitere Berücksichtigung. Doch sei die Lektüre

des Aufsatzes bei der Bedeutung des Gegenstandes jedem empfohlen.

Wie ein Prinzip thatsächlich zu Tode geritten werden kann, zeigt der Aufsatz:

Vererbung und Erziehung. Von **Amory Bradford** (Februarheft 147 ff.).

Vers. weist auf die großen Verschiedenheiten der kindlichen Charaktere hin und führt dieselben in erster Linie auf den Einfluß der Vererbung zurück. „Jedes Kind besitzt Charaktereigenschaften, welche durch Generationen zurücklaufen, für welche es nicht verantwortlich ist, und welche nur durch eine sorgfältig geplante und weise ausgeführte Erziehung verändert werden können." Bradford verlangt deswegen von dem Lehrer ein verständnisvolles Eingehen auf die Individualität jedes Kindes; nicht das Studium toter Bücher, sondern das liebevolle Versenken in die lebendige Kindesseele sei die erste Aufgabe des Lehrers.

Um nun dem schädlichen Einfluß der Vererbung wirksam entgegentreten zu können, soll der Lehrer nach Bradford nicht nur die Charaktere seiner Schüler, sondern auch diejenigen ihrer Vorfahren studieren; er soll auch die Eltern und Großeltern seiner Zöglinge kennen! Wie ein Lehrer dies in einer Großstadt bei 40—60 Schülern fertig bringen soll, enthüllt uns Rev. Bradford allerdings nicht.

So einseitig und übertrieben wie diese, sind auch die weiteren Auslassungen des Verfassers. „Die Entwicklung des Kindes zu Tugend, Kraft und Freiheit ist das höchste Ziel der Erziehung," die Erwerbung von Kenntnissen kommt erst in zweiter Linie in Betracht und dient nur als Mittel zum Zweck. Die Schule ist zuerst Erziehungs- und danach erst Unterrichtsanstalt; deshalb sollen die Lehrer während ihrer Ausbildungszeit sich auch vor allem mit dem Studium der menschlichen Natur und erst weiterhin mit wissenschaftlichen Studien beschäftigen. Ebenso soll in den Examen die Fähigkeit in der Beurteilung der menschlichen Natur die hervorragendste Rolle spielen.

Das sind fast alles bekannte Phrasen. Ein Mittel zur Durchführung dieser Ideen weiß Bradford ebenso wenig, wie seine Vorgänger, zu nennen; er selbst gesteht „die ernsten praktischen Schwierigkeiten" ein. Ein Examen des Lehrers in Bezug auf seine Menschenkentnis ist doch nur durch jahrelange Beobachtung desselben in seiner praktischen Thätigkeit möglich.

Aber schon die Voraussetzung ist falsch. Unseren ganzen sozialen Einrichtungen nach wird die Schule doch zunächst Unterrichtsanstalt bleiben und die Erziehung in erster Linie dem Elternhause überlassen müssen, falls man nicht etwa das englische Collegesystem annehmen will.

Eine erheiternde Überstürzung zeigt auch der Aufsatz, welcher betitelt ist:

Der pädagogische Wert der Zoologie. Von **S. A. Forbes** (Aprilheft S. 328 ff.).

Diesen Wert erörtert der Vers. nach vier verschiedenen Seiten: der industriellen, ästhetischen, ethischen und intellektuellen. Der industrielle Wert der Zoologie liegt in dem gewaltigen praktischen Nutzen, den ihre Kenntnis dem Schüler im späteren Leben gewährt. Vers. erläutert dies an den Insekten, welche in vielen Staaten der Union, wie ja auch bei uns, der Landwirtschaft den größten Schaden bringen, einfach weil die Landleute ihre Feinde nicht kennen und oft ihre Freunde vertilgen.

Die Kinder müssen wieder in die Wälder und Felder hinausgeführt werden und hier in der Natur selbst das Tierleben kennen und lieben lernen. „Der größte Teil des ästhetischen Wertes der Zoologie geht verloren, wenn die Thür des Klassenzimmers geschlossen ist." Je größer die persönliche Kenntnis der Gewohnheiten und Thätigkeiten der Tiere und je klarer die Vorstellung von der Einheit der organischen Natur in Gegenwart und Vergangenheit, desto größer und tiefer der ästhetische Genuß. Zudem bietet auch die der menschlichen Natur eigene Lust am Klassifizieren eine Quelle des Vergnügens für Kinder.

Den ethischen Wert des zoologischen Studiums findet Vers. besonders in der Bereicherung des sympathetischen Sinnes durch liebevolle Beobachtung des Tierlebens.

Der intellektuelle Wert endlich beruht auf den großen Gesetzen des organischen Lebens, denen gerade die Erscheinungen der Zoologie zur Grundlage und Erläuterung dienen. Es sind dies vor allem die Entwicklungsgesetze: Vervollkommnung durch Differenzierung und Spezialisierung der Struktur; die entsprechende physiologische Arbeitsteilung; progressive Entwicklung des einzelnen Tieres von der Einzelzelle bis zur vollendeten Gestalt u. s. w. Der Vers. führt 15 solcher Gesetze an.

Was die verschiedenen Unterabteilungen der Zoologie betrifft, so verlangt Forbes vor allem eine möglichst genaue Behandlung der zoologischen Anatomie, der Strukturlehre, und zwar mit Anwendung von Mikroskop, Mikrotom u. a. Apparaten. Die Schüler sollen selbst leichtere Sektionen ausführen. Auch Embryologie [!] will er bis zu einem gewissen Grade durch Vorzeigung von Präparaten und auf andere Weise gelehrt wissen. Fernerhin sollen die Schüler auf Grund der Morphologie zur selbständigen Klassifizierung durch Verallgemeinerung angeleitet werden. Experimentelle Physiologie ist natürlich wegen der dabei nötigen Vivisektionen ausgeschlossen. Aber ein äußerst interessantes und lehrreiches Gebiet ist das soziale Tierleben; nur steht es als Unterrichtsgegenstand der Morphologie nach, weil seine Erscheinungen soviel komplizierter sind als die morphologischen. Die Elemente der Tierpsychologie und Tiergeographie wären auch zu berücksichtigen, und schließlich müßten alle Zweige zusammengefaßt werden in der philosophischen Zoologie, der Wissenschaft des Wie und Warum im Tierleben!

Digitized by Google

Erinnerungen an Round Hill School. Von **George E. Ellis** (Aprilheft S. 337 ff.).

In höchst anziehender und interessanter Weise bietet Ellis uns hier seine eignen Erinnerungen aus der Round Hill School zu Northampton (Mass.), welche der jüngst verstorbene große Historiker George Bancroft 1823 mit Cogswell zusammen gründete. Sie war nach dem Muster der deutschen Schulen eingerichtet, welche Bancroft während seines Universitätsstudiums genau kennen gelernt hatte. Bei dem gänzlichen Mangel an guten Schuten in dem damaligen Amerika gelangte sie rasch zu großer Popularität und zählte Söhne der ersten Familien aus der ganzen Union zu ihren Zöglingen. Unter den Lehrern befanden sich mehrere Deutsche, darunter auch Karl Falken. Aber die Blüte war nur von kurzer Dauer; nach siebenjährigem Bestehen ging die Anstalt infolge finanzieller Schwierigkeiten, besonders aber infolge einer immer mehr zunehmenden Meinungsverschiedenheit der beiden Direktoren wieder ein.

Äußerst interessant ist die Charakteristik, welche Ellis von Bancroft entwirft. Während Cogswell ein gebarener Pädagog war und sich bei Schülern und Eltern gleich beliebt zu machen wußte, war Bancroft ein zerstreuter, träumerischer Gelehrter, dem die Schüler wegen seiner Kurzsichtigkeit unaufhörlich die tollsten Streiche spielen konnten. Ellis erzählt einige ergötzliche Geschichten dieser Art. Bei aller Gutmütigkeit und bei allem Wohlwollen ging Bancroft gänzlich die Fähigkeit ab, sich in den Gedankenkreis der Schüler zu versetzen und ihre Achtung zu gewinnen. Indessen war er für reifere und höher strebende Zögtinge stets ein warmer, gütiger, hilfsbereiter Freund und hat während seiner späteren Konsulatsthätigkeit in Europa manchem jungen Amerikaner mit Rat und That vorwärts geholfen.

Von ganz besonderem Interesse ist für uns die Abhandlung:

Der gegenwärtige Zustand der deutschen Universitäten. Von **Mattoon M. Curtis** (Juniheft S. 28 ff.).

Verf. macht auf Grund des statistischen Materials interessante Zusammenstellungen über unsere Universitäten. Er weist vor allem auf den enormen Zuwachs der Studierenden hin und erörtert die Gründe desselben. In den letzten 12 Jahren hat sich die Zahl der Studenten um 50% vermehrt, während die Bevölkerung selbst nur um 16% angewachsen ist. Die absolute Zunahme beträgt 8537 und dem entsprechend hat sich auch die Lehrerschaft um 320 Personen vermehrt. Nun verteilt sich aber dieser Zuwachs merkwürdigerweise auf die verschiedenen Fakultäten sehr ungleich. Während der Gewinn in der Theologie 2450, der Jurisprudenz 1753 und der Medizin 4369 beträgt, hat die Philosophie in 12 Jahren einen Verlust von 57, in den letzten 5 Jahren sogar von 1148 Studenten aufzuweisen. Dies kann um so auffälliger erscheinen, weil sich der Zuwachs der Lehrerschaft in den letzten 12 Jahren fast gänzlich auf die philosophische Fakultät beschränkt, und weil die philosophische Fakultät die allerverschiedensten Fächer umfaßt.

Die Erklärung der Vermehrung der Lehrkräfte in der philosophischen Fakultät findet Curtis mit Recht in der größeren Arbeitsteilung und der Gründung neuer Lehrstühle für Geographie, Nationalökonomie und Naturwissenschaften, während die Verminderung der Studentenzahl vor allem der Überfüllung des Lehrfaches zuzuschreiben sei. Ich weiß nicht, weswegen der Verf. gerade eine Periode von 12 Jahren zu Grunde legt; es wäre doch wohl eine genauere Untersuchung und Vergleichung der einzelnen Jahre am Platze gewesen.

Die Zahl der Ausländer ist nicht so groß, wie man gewöhnlich annimmt. Unter einer Gesamtzahl von circa 29000 Studenten sind nur etwa 1000 Ausländer, und von diesen stammt ein Drittel aus Nordamerika. Mehr als die Hälfte aller Ausländer und wenigstens drei Viertel aller Amerikaner gehören der philosophischen Fakultät an, und zwar studieren die Amerikaner vorzugsweise Philosophie, Philologie, Naturwissenschaften, Nationalökonomie, Geschichte und Pädagogik. Curtis betont mit Recht den Fleiß der amerikanischen Studenten, den hohen Rang, den sie unter ihren deutschen Kommilitonen einnehmen, und die Beliebtheit, deren sie sich bei den Professoren erfreuen. Das Ziel ist für die meisten die Gewinnung des deutschen Doktorgrades, weil derselbe mehr wert ist, als die amerikanischen Grade. Vom pekuniären Standpunkte bestreitet der Verf. die Vorzüge Deutschlands entschieden; weshalb er „die notwendigen Ausgaben eines sparsamen, vernünftigen Studenten in Berlin oder Leipzig“ gerade auf mindestens 1821 M. beziffert, ist unersichtlich.

Curtis bespricht dann den Stand der einzelnen Fakultäten. Mit Bezug auf die Theologie bekämpft er besonders das bekannte Vorurteil seiner Landsleute, als ob Deutschland der Hochsitz des Atheismus sei.

In der Jurisprudenz tadelt er die unverhältnismäßig große Zeit, welche der Auslegung der Pandekten gewidmet wird. Von 1131 wöchentlichen Stunden gehören 374 dem Römischen Recht, und der Rest verteilt sich unter die zahlreichen anderen Zweige: bürgerliches, kanonisches, Kriminal-, Munizipal-, internationales, Handels- und Verfassungsrecht. Keine deutsche Universität, mit Ausnahme vielleicht von Tübingen, lasse sich, was den Unterricht in der Staatswissenschaft betrifft, mit den amerikanischen Universitäten Columbia, oder selbst Yale und Harvard vergleichen. Daraus erkläre es sich auch, daß so wenige englische oder amerikanische Juristen in Deutschland studieren. Einen teilweisen Grund für jene Bevorzugung des römischen Rechtes findet Verf. in der engen

Digitized by Google

Verbindung desſelben mit unſerm heutigen deutſchen Recht; er hofft aber, daß nach Einführung des neuen Zivilkodex die Sache ſich ändern wird.

Die Medizin hat in den letzten 12 Jahren die größten Fortſchritte gemacht und iſt nach Anſicht des Verf. mit Ausnahme der Philologie am beſten vertreten.

In der philoſophiſchen Fakultät hebt Curtis die größere Bedeutung hervor, welche in letzter Zeit der Nationalökonomie, Geographie, Pſychologie und Pädagogik zugeſtanden wird. Er tobt beſonders das von den Jeſuiten [!] übernommene Seminarſyſtem, welches in Deutſchland zu größerer Vollkommenheit gelangt ſei, als in irgend einem andern Lande.

Dr. Hoops.

Eingeſandte Schriften.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß wir nicht eine Beſprechung aller eingelaufenen Schriften in einer Zeitſchrift von 12 Bogen bringen können, die den meiſten Raum für Mitteilungen über organiſatoriſche Änderungen im Schulweſen und über Diskuſſionen in Verſammlungen, ſowie für eingehende Beſprechung augenblicklich ſchwebender Streitfragen von Bedeutung verwenden muß. Doch wollen wir neben kürzeren oder längeren Rezenſionen einzelner Werke von Zeit zu Zeit ein nach Fächern geordnetes und hier und da mit einer kurzen Bemerkung verſehenes Verzeichnis der ſonſt uns zugeſandten Druckſachen geben. Manche von den im Folgenden genannten werden in ſpäteren Heften noch rezenſiert werden. Die, von denen ich eine Beſprechung bereits in Händen habe, ſind mit einem Sternchen verſehen.

Zum deutſchen Unterricht.

Otto Schröder: Vom papiernen Stil. Zweite vermehrte Auflage. Berlin, Walther und Apolant, 1891. 102 S. 2 M.

Die Bekanntſchaft mit dieſem Buche würde man auch dann gern erneuern, wenn die zweite Auflage keine vermehrte wäre. Jeder wird ſich durch den lebhaften Ton erfriſcht, durch die genauen Unterſuchungen belehrt finden (zählt doch Schröder die „welcher“, wie ein altklaſſiſcher Philologe die μετά); Jeder — ſage ich —, auch der, der keineswegs geſonnen iſt, ſich allen aufgeſtellten Regeln zu unterwerfen, dem die Scheidung von „dieſelbe“ und „dieſelben“ neben unterſchiedsloſem „ſie“ um der Deutlichkeit, des oberſten Geſetzes willen wertvoll iſt und der aus demſelben Grunde auch einmal ein „derjenige“ vorzieht. Der Grundſatz, die geſchriebene Rede der geſprochenen näher zu bringen, bleibt dabei beſtehen.

Ch. Wirth, K. Gymnaſialprof.: Erſte Anleitung zur ſelbſtändigen Fertigung deutſcher Aufſätze, nach der neuen Schulordnung für obere Gymnaſialklaſſen bearbeitet. Bayreuth, Heuſchmann, 1892. 27 S. 50 Pf.

Wir können uns nicht davon überzeugen, daß ſolche Anweiſung nicht am beſten, wirkſamſten durch den Mund des Lehrers gegeben werde. Doch, ſoll auch hier das gedruckte Wort an Stelle des geſprochenen treten, ſo möchten wir dringend wünſchen, daß nicht etwa alle in obigem Büchlein gegebenen Regeln für die Schüler zum Geſetz erhoben werden, z. B. gleich nicht die erſte: „Jeder regelrechte Aufſatz beſteht aus drei Stücken, nämlich aus der Einleitung, dem Hauptſtück und dem Schluß.“ Nichts ſchrecklicher, als Noteingänge und Notſchlüſſe. Es muß vielmehr heißen: „Geh ſofort in medias res, und wenn du einleitungsweiſe nichts zu ſagen weißt und wenn dir am Schluß nicht noch etwas Paſſendes einfällt, ſo hatte doch um Himmels willen den Mund.“ Wenn ich aber auch ſolche Regeln ſehe, wie S. 11: „Man vermeide am Schluß des Satzes zwei Anapäſte oder zwei Dactylen“, ſo ſteigt in mir die ſtarke Befürchtung auf, daß wir aus der lateiniſchen Regelhypertrophie in die deutſche geraten. Damit ſoll nicht geleugnet werden, daß auch manche beherzigenswerte Vorſchrift gegeben wird.

*R. Jonas: Muſterſtücke deutſcher Proſa. Ein Leſebuch für die oberen Klaſſen höherer Lehranſtalten. 2. Aufl. Berlin, Gärtner, 1891. 287 S. 2 M. 60 Pf.

Walther v. d. Vogelweide mit einer Auswahl aus Minneſang und Spruchdichtung von Prof. O. Güntter. Sammlung Göſchen, 1892. 152 S. 80 Pf.

Hartmann von Aue, Wolfram von Eſchenbach und Gottfried von Straßburg. Auswahl aus dem höfiſchen Epos von Dr. K. Marold. Sammlung Göſchen, 1892. 160 S. 80 Pf.

Beide Ausgaben ſind mit einem kurzen Wörterbuch, Einleitungen und einer Reihe erklären-

der Anmerkungen verſehen, wie die von Golther in derſelben Sammlung beſorgte Ausgabe einer Auswahl aus den Nibelungen und Gudrun. Alles iſt praktiſch eingerichtet, der Druck vorzüglich. Daß dem Walther noch eine Auswahl aus Minneſang und Spruchdichtung beigegeben, wird man gewiß billigen. Nur werden wir alle Zeit lieber ſehen, daß unſere Schüler die ganzen Nibelungen und den ganzen Walther in Händen haben und daß der Lehrer die Auswahl treffe. Vom höfiſchen Epos andrerſeits würden wir auch Bruchſtücke in der Klaſſe nicht leſen. Doch darüber mag geſtritten werden. Die Hauptſache bleibt, daß unſere Schüler anſehnliche Stücke des bedeutendſten altdeutſchen Epos und eine größere Anzahl von Liedern des hervorragendſten altdeutſchen Lyrikers kennen lernen, und zwar nicht bloß ſo, daß „der Lehrer Proben aus dem Urtext lieſt und erklärt."

Kuno Fiſcher: Schiller als Philoſoph. Zweite neubearbeitete und vermehrte Auflage. In zwei Büchern. Erſtes Buch: die Jugendzeit 1779—1789. 172 S. 2 M. 50 Pf. Zweites Buch: die akademiſche Zeit 1789—1796. 224 S. 3 M. 50 Pf. Heidelberg, C. Winter 1891—1892.

Nicht viele Werke dürften ſo wenig empfehlungsbedürftig ſein, wie das obige. Die meiſterhafte Fähigkeit Fiſchers, ſich in die Gedanken von Dichtern, wie Philoſophen hineinzudenken und ſie in ihrer Entſtehung, wie ihrer Eigentümlichkeit klarzulegen, zeigt ſich hier in glänzendſter Weiſe. Es iſt ein Buch von hoher Wichtigkeit auch für den deutſchen Unterricht.

Heinrich von Kleiſt: Prinz Friedrich von Homburg, mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatſtudium von Dr. Heuwes. Paderborn, Schöningh, 1892. 176 S. 1 M. 20 Pf.

Das Bändchen gehört zu der Schöningh'ſchen Sammlung deutſcher Klaſſiker mit Kommentar. Daß der Prinz v. H. von unſeren Schülern geleſen werde, halten wir für dringend wünſchenswert. Ob er in der Schule oder privatim geleſen werden ſolle, darüber kann man mindeſtens ſtreiten. Daß er in der Schule nicht mit einem ſolchen Kommentar geleſen werden ſollte, darin werden uns gewiß die Meiſten beiſtimmen. Denn was könnte wohl der Lehrer fragen, was hier nicht ſchon beantwortet iſt? Hält der Herausgeber doch ſogar für notwendig zu „Auf deine Kappe nimm's" zu bemerken: „dafür übernimm du die Verantwortung", und zu den Worten „in der Kapelle, die aus des Dörfchens ſtillen Büſchen blinkt" die Note zu ſetzen: „blinkt (ſchimmert) mit ihres Türmchens Flammengipfel (Goethe, Lyr. 42, 57), ihren von der Morgenſonne goldig erleuchteten Fenſtern und vielleicht auch ihren weißgetünchten Wänden; vgl. Goethe, Lyr. 20, 1 f." Daneben ſtehen denn allerdings auch Anmerkungen, aus denen der Schüler etwas lernen kann. Wäre doch der Kommentar auf ſie beſchränkt.

Zum griechiſchen Unterricht.

***W. Kotthoff**: Griechiſche Grammatik mit Rückſicht auf die neueſten Anforderungen an den Unterrichtsbetrieb der Gymnaſien bearbeitet. Paderborn, Ferd. Schöningh, 1891. X und 180 S. 2 M.

Dr. **F. Hahne**: Kurzgefaßte griechiſche Syntax für den Schulgebrauch. Braunſchweig, C. A. Schwetſchke u. S., 1891. IV und 110 S. 1 M. 60 Pf.

Dr. **R. Paukſtadt**: Griechiſche Syntax zum Gebrauch an Schulen. Dresden, Ehlermann, 1892. VI und 39 S. 80 Pf.

***A. Kaegi**: Griechiſches Übungsbuch. Erſter Teil: das Nomen und das regelmäßige Verbum auf ω. Berlin, Weidmann, 1891. 147 S. 1 M. 40 Pf.

Sophokles' Philoktetes, mit Einleitung und Anmerkungen für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Rappold. Wien, A. Hölder, 1891. Erſter Teil: Einleitung und Text, 75 S. 88 Pf. Zweiter Teil: Anmerkungen, 48 S. 60 Pf.

Die Einleitung bezieht ſich vornehmlich auf die Entwicklung der griech. Tragödie, das alte atheniſche Theatergebäude und Theaterweſen, den Chor und die Metrik. Die Anmerkungen geben in verſtändiger knapper Weiſe die notwendigſten ſprachlichen und ſachlichen Erklärungen für den Schüler und regen ihn zugleich zur Erwägung einer Reihe von Fragen über Form und Inhalt an.

Demoſthenes' ausgewählte Staatsreden, für den Schulgebrauch erklärt von Dr. Röſiger. Paderborn, F. Schöningh, 1892. I. Bändchen: Die Reden über die Symmorien, für die Freiheit der Rhodier, für die Megalopolitten. VIII und 103 Seiten. 1 M.

Digitized by Google

Doß auch die helleniſchen Demegorien des Redners ſich außer den philippiſchen und den Reden über den Kranz und die Truggeſandtſchaft vortrefflich zur Schullektüre eignen, haben wir erprobt, und begrüßen daher dieſe Bearbeitung, zumal ſowohl die Einleitungen, als die erklärenden Anmerkungen in geſchickter Weiſe das dem Schüler Dienliche bieten.

Demoſthenes' acht Reden gegen Philipp. Ausgabe für Schüler, von Oberlehrer Bräunig. Hannover, Norddeutſche Verlagsanſtalt, 1891. I. Abteilung: Text, 95 S., 1 M. II. Abteilung: Kommentar, 64 S., 80 Pf.

Auch dieſer Kommentar trifft (im Gegenſatz zu den mehr für Lehrer beſtimmten) das Bedürfnis der Schüler. Vorausgeſchickt iſt eine Einleitung, deren Hauptbeſtandteil ein chronologiſches Verzeichnis der Ereigniſſe von 359—322 bildet.

Fr. Cauer: Hat Ariſtoteles die Schrift vom Staat der Athener geſchrieben? Stuttgart, Göſchen, 1891. 78 S. 1 M.

Über die Verneinung dieſer Frage ſind wir nun wohl hinaus. Auch der gelehrteſte der Zweifler hat eingelenkt.

Dissertationes philalogicæ Halenses. Vol. XII. pars I. Halle, Niemeyer, 1891. 176 S. 3 M. 60 Pf.

Dieſes Buch geht allerdings die Schule nichts an (in der erſten Diſſert. handelt Rich. Walther De Apollonii Rhodii Argonauticarum rebus geographicis, in der zweiten giebt Hubert Schmidt observationes archæologicas in carmina Hesiodea). Erfreulich aber bleibt eine Überſicht über den Inhalt der bisher erſchienenen Bände dieſer Sammlung auch für den Schulmann, für den wenigſtens, der beingend wünſcht, daß der deutſche Gymnaſiallehrer nicht verſäume, in der Zeit ſeiner akademiſchen Studien wirklich Fühlung mit exakter wiſſenſchaftlicher Forſchung zu gewinnen.

Dr. **Maiſch:** Griechiſche Altertumskunde. Stuttgart, Sammlung Göſchen, 1891. 148 S. 80 Pf.

In ebenſo klarer, wie bündiger Weiſe ſind hier für den Schüler die für ihn wichtigſten Punkte der griechiſchen Altertümer zuſammengeſtellt. (Bei den zahlreich vorkommenden techniſchen griechiſchen Ausdrücken wünſchten wir die Schreibung mit griech. Lettern wenigſtens neben der mit lateiniſchen und für die des Griechiſchen Kundigen die etymologiſche Erklärung.)

Dr. **Rud. Menge:** Ithaka nach eigener Anſchauung geſchildert. Mit 3 Holzſchnitten und 1 Karte. 35 S. 80 Pf.

Dr. **Rud. Menge:** Troja und die Troas nach eigener Anſchauung geſchildert. Mit 28 Abbildungen, 2 Karten und 1 Plan. 82 S. 1 M. 50 Pf.

Dr. **O. Weißenfels:** die Entwicklung der Tragödie bei den Griechen. 85 S. 1 M. 20 Pf.

Dieſe drei Hefte gehören der von Dr. Pohlmey und Hugo Hoffmann bei Bertelsmann in Gütersloh ſeit vorigem Jahre herausgegebenen Gymnaſialbibliothek an, einem Unternehmen, das aller Unterſtützung wert iſt. Dieſe Darſtellungen ſind zunächſt für die Hand reiferer Schüler beſtimmt und ſollen dieſe in anregender Weiſe mit einer Reihe von Gegenſtänden des klaſſiſchen Altertums bekannt machen, die ihnen durch den humaniſtiſchen Unterricht nahe liegen, jedoch in der Schule eine ausführlichere Behandlung nicht erfahren können. Aber auch der Lehrer wird Manches aus dieſen Heften lernen können, wenigſtens wenn die Darſtellung mit der autoptiſchen Sachkenntnis verfaßt und durch Abbildungen dermaßen unterſtützt iſt, wie Menge's Schilderungen von Ithaka und Troja.

(Fortſetzung folgt.)

Zwei Berichtigungen.

Ich habe im dritten Heft des vorigen Jahrgangs S. 125 bemerkt, daß mir die Schrift des Schuldirektors Clemens Rohl „der gemeinſame lateinloſe Unterbau und die Schulkonferenz vom Dez. 1890" von der Verlagshandlung laut einer Beilage mit der Bitte zugegangen ſei, „dem Buch meine gütige Empfehlung zu Teil werden zu laſſen."

Dies veranlaßte den Genannten, mir einen eingeſchriebenen Brief voll Ingrimms zu ſchicken, in dem er behauptet, ſolch eine Beilage könne ſich bei der Sendung nicht befunden haben, ſondern nur eine des Inhalts, daß die Verlagshandlung das Beifolgende zur gefl. Beſprechung überſende. Und demgemäß werde ich aufgefordert, meine wahrheitswidrige Angabe zu berichtigen!

Die große Kühnheit, welche ich Herrn Rohl a. a. O. S. 126 außer ſtarker Konfuſian vorgeworfen habe, iſt ihm nach verblieben, wird ihm wahl auch ewig verbleiben. Das graue Kärtchen, dos ſich im Buche befand und vor mir liegt, hat wörtlich folgenden Inhalt: „Neuwied, Datum des Poſtſtempels. Geehrter Herr! Im Auftrage des Herrn Verfaſſers beehre ich mich,

Digitized by Google

Ihnen anbei ein Freiexemplar seines neuesten Werkes mit der höflichen Bitte zu übersenden, dem Buche Ihre gütige Empfehlung zu Teil werden zu lassen. Hochachtungsvoll! Die Verlagshandlung Louis Heuser."

Wenn nun H. Rohl und H. Heuser versichern, daß thatsächlich der erstere dem letzteren im vorliegenden Fall einen derartigen Auftrag nicht gegeben, so ist das Ergebnis: H. Rohl hat eine Naivetät weniger in seinem Leben begangen.

Die Frage, warum ich ihn „Erfinder der Einheitsschule" genannt, mag er sich aus S. 10 meiner Broschüre über diese Schulgestaltung beantworten.

Ebenfalls in dem dritten Heft des vorigen Jahrgangs S. 115 berührte ich den Satz, den Professor Stulz bei Empfehlung der Einheitsschule ausgesprochen hat, daß „der menschliche Organismus in den Jahren der Pubertätsentwicklung am widerstandsfähigsten sei." Diese Behauptung, die den entschiedensten Widerspruch von medizinischen Autoritäten, die ich befragte, hervorrief, hat seinen Ursprung nicht, wie ich meinte, in Deutschland, sondern in dem Werk des Stockholmer Prof. Axel Key. S. 579 seines schulhygienischen Gutachtens (Redogörelse för den hygieniska undersökningen, Stockholm 1885, Beilage E zu dem gutächtlichen Bericht des Schulkomitees) kommt Key zu dem Resultat: „Die Krankheitskurve steigt ganz besonders unmittelbar vor der Pubertätsentwicklung in die Höhe. Während dieser Periode dagegen, wo das jugendliche Leben mit all seiner schwellenden Kraft hervortritt, steigt die Widerstandsfähigkeit Jahr aus Jahr ein, der Krankheitsprozentsatz vermindert sich und erreicht mit dem letzten Jahre der Periode ihr Minimum. Dann tritt wieder unmittelbar nach dieser Periode eine solche von verminderter Widerstandsfähigkeit ein, welche im Allgemeinen die letzten Jahre des Schullebens umfaßt." Key ist aber weit entfernt, aus dem von ihm aufgestellten Satz den Schluß zu ziehen, daß der Entwicklungsperiode stärkere Arbeit zugemutet werden könne. Er sagt S. 585: „Durch den Umstand, daß die Widerstandskraft gegen Krankheitseinflüsse während der Jahre der Pubertätsentwicklung größer ist, als während anderer Jahre innerhalb des Alters des Schulbesuchs, wird sich vielleicht Jemand zu der Folgerung verleiten lassen, daß man also ohne Gefahr die Arbeitslast in dieser Zeit würde vermehren können. Nichts kann aber falscher sein, als dies."

Generalversammlung des Gymnasialvereins.

Die Unterzeichneten laden die geehrten Mitglieder des Vereins im Namen des Vorstandes auf

Dienstag den 7. Juni, 12 Uhr

zu der diesjährigen Generalversammlung ergebenst ein.

Dieselbe wird in Berlin in der Aula des Wilhelmsgymnasiums (Bellevuestraße 15) stattfinden.

Ebenda bitten wir die Mitglieder des Vorstandes sich zu einer Vorbesprechung schon um 11 Uhr einzufinden.

Auf der Tagesordnung stehen der Rechenschaftsbericht des Vorstandes und ein Vortrag des Herrn Geh. Oberregierungsrats D. Dr. Schrader über die „neuen preußischen Lehrpläne."

Sollten Vereinsmitglieder zu weiteren Vorträgen bereit sein oder wünschen, daß noch andere Gegenstände zur Verhandlung kommen, so bitten wir, eine Mitteilung hierüber vorher an den mitunterzeichneten Schriftführer, Gymnasialdirektor Dr. Kübler (Berlin W, Bellevuestr. 15), gelangen zu lassen.

Nach der Versammlung wird den Teilnehmern Gelegenheit gegeben werden, sich um 3 Uhr zu einem gemeinsamen Mittagessen (Preis 5 M.) zusammenzufinden, dessen Ort in der Versammlung selbst mitgeteilt werden wird. Die Herren, die sich daran beteiligen wollen, werden ersucht, den Schriftführer spätestens bis zum 3. Juni davon in Kenntnis zu setzen.

Berlin, April 1892.

Der Vorsitzende: Zeller. Der Schriftführer: Kübler.

Abgeschlossen am 20. April 1892.

Generalverſammlung des Gymnaſialvereins,

gehalten am 7. Juni 1892
in der Aula des Wilhelmsgymnaſiums zu Berlin.

Der Generalverſammlung ging eine Vorſtandsſitzung unter dem Vorſitz des Herrn Geheimerats Prof. Dr. Zeller voraus. Hier wurde die Tagesordnung der diesjährigen und der Ort der nächſtjährigen Generalverſammlung beſprochen, ferner dem von Dir. Uhlig vorgelegten Vertrag mit der C. Winter'ſchen Univerſitätsbuchhandlung über Herſtellung der Zeitſchrift die Genehmigung erteilt. Der Redaktor des Vereinsblattes berichtete endlich im Auftrag des abweſenden Vereinskaſſierers über den Kaſſenſtand unter Vorlegung aller Rechnungen.

Die Generalverſammlung wurde von Herrn Geheimerat Zeller um 12 Uhr eröffnet. Es beehrten dieſelbe auf ergangene Einladung als Mitglieder der ſtaatlichen und ſtädtiſchen Behörden die Herren Geheimeräte Dr. Stauder, Dr. Wehrenpfennig, Dr. Höpfner, Dr. Köpke, Provinzialſchulrat Gruhl, Stadtſchulrat Fürſtenau (der ebenfalls anweſende Geheimerat Dr. Klix iſt Mitglied des Vereins).

In der eröffnenden Anrede ſprach ſich Herr Zeller über die Entwicklung des Vereins befriedigt aus, hob als eine beſonders erfreuliche Erſcheinung hervor, daß ſich unter ſeinen Mitgliedern neben Gymnaſial- und Univerſitätslehrern noch hunderte von Vertretern der verſchiedenſten Berufsarten befinden, und knüpfte daran die Hoffnung, daß es dem einmütigen, feſten und beſonnenen Zuſammenwirken dieſer Elemente gelingen werde, den Wert der humaniſtiſchen Bildung in der öffentlichen Meinung immer mehr zur Anerkennung zu bringen und dieſes unſchätzbare Gut unſerem Volke ungeſchmälert zu erhalten.

Sodann erteilte der Vorſitzende dem Dir. Uhlig das Wort zu folgender Berichterſtattung:

„Geſtatten Sie wenige geſchäftliche Mitteilungen (zugleich im Namen des Kaſſierers, Herrn Dr. Lobſtein in Heidelberg, der verhindert iſt zu erſcheinen) und ein paar daran geknüpfte Erwägungen.

Die Mitgliederzahl unſeres Vereins beläuft ſich gegenwärtig auf rund 2600. Eine nicht geringe Zahl iſt uns ſeit einem Jahr durch den Tod entriſſen worden. Ich nenne den Dir. der Franckeſchen Stiftungen Frick in Halle, den Gymnaſialdirektor Heß in Erfurt, den Staatsminiſter Jolly in Karlsruhe, den W. Geheimerat von Loeper in Berlin, den Univerſitätskurator Mommſen in Kiel, den Geh. Regierungsrat Leopold Schmidt in Marburg. Die Neueingetretenen gehören zum größten Teil dem Ausland an: 27 Mitglieder ſind z. B. aus Baſel hinzugekommen, andere aus Öſterreich, Norwegen, Rußland.

Unter den Freunden der humaniſtiſchen Sache herrſcht in Deutſchland jetzt eine etwas andere Stimmung als bei Gründung des Vereins. Damals war der Gedanke verbreitet: es ſei ein höchſt kritiſcher Augenblick, es handle ſich darum, die humaniſtiſche Bildung zu retten. An Stelle dieſer Empfindung ſind jetzt in weitem Umfang, wie ich glaube, zwei andere getreten: die Vorſtellung, die Wahrung ſei ja geglückt und für die nächſte Zeit beſondere Anſtrengung nicht notwendig; und bei Anderen die weſentlich verſchiedene, ja entgegengeſetzte Vorſtellung: die humaniſtiſche Schulbildung ſei durch die neuen Lehrpläne in mehreren deutſchen Staaten gelähmt. Aus beiden Vorſtellungen aber ergiebt ſich die Neigung, die Sache gehen zu laſſen, wie ſie geht. Indeſſen gegen beide muß entſchiedene Einſprache erhoben werden, einmal, weil ſie falſch, und zweitens, weil ſie gefährlich ſind, ſowohl jene Vertrauensſeligkeit, als dieſer Peſſimismus.

Bei der Vertrauensſeligkeit wird etwas unterſchätzt, ein anderes überſchätzt. Unterſchätzt wird die Macht, die auch grundverkehrte Anſichten und Abſichten zeitweiſe haben.

Wollte man die augenblickliche Macht einer Meinung lediglich nach ihrer inneren Begründetheit meſſen, dann wäre allerdings die antihumaniſtiſche Bewegung vollkommen bedeutungslos. Denn kaum iſt jemals eine Anſicht, die beanſpruchte als eine wiſſenſchaftliche zu gelten, mit ſo ſchwachen Gründen verteidigt worden, wie die, daß unſer höheres Schulweſen einer radikalen Umgeſtaltung bedürfe und daß wir mit den klaſſiſchen Schulſtudien aufräumen ſollten. Daß trotz der Richtigkeit der hierfür vorgebrachten Argumente dieſe Einbildung nicht wenig Vertreter hat, iſt nur einer der zahlreichen Beweiſe dafür, welchen großen Einfluß Schlagworte üben und Hoffnungen, die man auch entgegen aller Erfahrung zu erzeugen gewußt.

Überſchätzt aber wird bei der Vertrauensſeligkeit, wo ſie herrſcht, die ruheſchaffende Wirkung, welche Zugeſtändniſſe haben. Denn aus welchem Grunde auch ſolche gemacht werden, der Gegner ſieht in der Einräumung eine Schwäche, ſeine Begehrlichkeit wächſt, und die Konzeſſion iſt oft das Signal zu neuem Angriff. Damit ſoll noch kein Urteil über das Berechtigte oder Unberechtigte derjenigen Konzeſſionen gefällt werden, welche jetzt in mehreren deutſchen Staaten auf dem Gebiet des höheren Schulweſens gemacht ſind, ſondern nur die Meinung ſoll zurückgewieſen werden, daß wir in Folge der Konzeſſionen jetzt ſicher Ruhe haben werden.

Aber ebenſo wenig, wie zur Vertrauensſeligkeit iſt zum Peſſimismus Grund. Neben den Stürmern gegen die humaniſtiſche Bildung haben wir eine ſehr verbreitete, qualitativ wie numeriſch hochbedeutende Partei, die durchaus geſonnen iſt, dieſe Bildung zu ſchützen und feſtzuhalten. Wenn ich dabei nicht bloß der Erklärungen von Univerſitätsprofeſſoren vor zwei Jahren, ſondern der Heidelberger Erklärung gedenke, ſo geſchieht es nicht etwa, weil ich mir bei dieſer ein anderes Verdienſt zuſchriebe, als das der allerdings bisweilen grauſam ſchweren Entzifferung der Unterſchriften, ſondern weil aus der Beiſtimmung, welche die Erklärung fand, in deutlichſter Weiſe erhellt, in wie verſchiedenen und weiten Kreiſen Deutſchlands man keineswegs geneigt iſt, die humaniſtiſche Schulbildung und ſpeziell den griechiſchen Unterricht lähmen oder gar beſeitigen zu laſſen, und weil die Drucklegung der Namen der Unterzeichner nicht bloß zeigte, wie viele, ſondern auch was für Männer für dieſe Bildung eintreten, und wie ſpaßhaft es iſt, wenn Schulreformer ſich den Verteidigern des Humanismus gegenüber als die Vertreter des Nationalen und Modernen brüſten. Denn in der Reihe der Unterzeichner ſtehen auch ſolche Männer in überaus großer Zahl, welche die nationalen Intereſſen, die Ziele der Gegegenwart, die moderne Wiſſenſchaft in hervorragendſter, in führender Weiſe vertreten.

Und auch die Verkürzungen, die der humanistische Unterricht jüngst in einigen deutschen Staaten erfahren, darf zu Schwarzseherei nicht führen. Mir scheint eine große Gefahr da vorzuliegen, wo der lateinische und griechische Unterricht um Jahreskurse verkürzt wird, aber nicht in dem Maße da, wo es sich um einzelne Wochenstunden handelt, falls dieselben nicht durch andere Unterrichtsgegenstände besetzt werden. Aber selbst da, wo die Verkürzung um ganze Jahre eintritt, würde ich es allezeit für verkehrt halten zu verzweifeln. Wo der Humanismus durch solche Organisation wirklich verkümmert, dort ist er durch Reorganisation zu neuem Leben, einer neuen Renaissance zu erwecken. Es hieße eine sehr falsche Vorstellung von ihm hegen, wenn man meinte, daß er auf die Dauer vernichtet werden könnte. Nur zeitweise zurückgedrängt kann er werden, und die Perioden solches Zustandes werden da nicht lang sein, wo alle, welche seinen Wert begreifen, mannhaft und einmütig für ihn eintreten.

Es giebt aber manche, die bei wärmstem Interesse für die Sache der humanistischen Schulbildung meinen, daß zu dem Wirken für ihre Erhaltung nicht ein Verein notwendig sei. Das, was der einzelne in dieser Richtung thun könne, werde er ebenso sicher und gut auch ohne Zugehörigkeit zu einem Verbande thun. Ich denke anders. Es ist mir zweifellos, daß von den humanistisch Gesinnten bis in die jüngste Zeit zu wenig für den Sieg ihrer Meinung gethan ist. Und die Frage, wie eine erhöhte und ausgedehntere Wirksamkeit nach dieser Seite zu erreichen, beantworte ich: unter Anderem durch das Zusammenwirken in einem Verein. Mancher Bequeme wird dadurch zu Thätigkeit angeregt, der Eifrige zu vermehrtem Eifer. Großen Wert lege ich ferner auf dreierlei, was uns der Verein gebracht hat. Dadurch daß er sich jetzt auch auf eine ganze Reihe fremder Länder erstreckt, sind wir in Verbindung mit solchen Gleichgesinnten getreten, von welchen wir viel lernen können, deren Mitteilungen über die heimische Entwicklung des höheren Unterrichts, wie sie in unserem Vereinsorgan gegeben werden, recht sehr geeignet sind, auf uns anspornend oder warnend zu wirken. Zweitens: durch die Vereinsbildung ist uns die Möglichkeit geboten, Veröffentlichungen, die unserer Überzeugung Ausdruck geben, und Petitionen an die verschiedensten Behörden gelangen zu lassen. Endlich: mit Hülfe der Vereinsbildung ist es in größerem Umfange, als ohne solche, möglich, auch Nichtfachmänner zum Eintreten für unsere Interessen zu veranlassen.

In Anbetracht dieser Vorteile hege ich die Hoffnung, daß in den nächsten Jahren der Gymnasialverein nicht bloß aus der Fremde, sondern auch aus Deutschland einen wesentlichen Zuwachs erhalten wird.

Bezüglich des Kassenstandes werden Sie nicht erwarten zu hören, daß wir Kapitalien gesammelt haben. Wenn für 2 M. Jahresbeitrag jedem Mitglied viermal im Jahr ein Heft von je 3 Bogen in Lexikonformat, zum großen Teil mit Anmerkungslettern gedruckt, und dazu noch ein Mitgliederverzeichnis von 1½ Bogen kostenfrei ins Haus geschickt wird, so erwartet man vielmehr ein Defizit. Jedenfalls dürfte kaum ein Verein existieren, der seinen Mitgliedern für die genannte Summe soviel an Gedrucktem liefert. Indessen wir haben das vorige Jahr sogar mit einem Überschuß von 1151 Mark abgeschlossen. Die näheren finanziellen Darlegungen glaube ich Ihnen ersparen zu sollen: ich habe sie in der Vorstandssitzung gegeben. In Betreff des Vereinsjahres 1892 möchte ich nur den Wunsch aussprechen, daß die Beiträge prompter einliefen, als dies im vorigen geschehen, übrigens ein Wunsch, den wohl fast alle Vereinskassierer teilen werden, die nicht durch Postvorschuß das Geld erheben, und dies empfiehlt sich bei uns in Anbetracht der kleinen Summe nicht.

Was die Termine des Erscheinens der Hefte anbelangt, so habe ich um Entschuldigung zu bitten, daß Nr. 3 und 4 des Jahrganges 1891 zusammen ausgegeben worden sind und Nr. 3 später, als ordnungsgemäß gewesen wäre. Es hat dies seinen Grund lediglich in schweren häuslichen Verhältnissen, die mir im vorigen Winter zweifelhaft machten, ob ich überhaupt meine Redaktionspflicht würde erfüllen können.

Es ist mir von zwei Seiten die Frage gestellt, ob es nicht besser wäre, statt Vierteljahrsheften zu 3 Bogen vielmehr zweimonatliche zu 2 oder gar monatliche zu 1 Bogen auszugeben. In der That wäre dieser Modus zu einer Zeit, wo fast jeder Monat nicht unwichtiges Neues brachte, wohl am Platz gewesen. In Zukunft aber, wo die Ereignisse auf dem Gebiet des Gymnasialwesens sicher in langsamerem Tempo aufeinander folgen werden, dürfte das vierteljährige Erscheinen genügen, und gegen monatliche Publikationen von einem Bogen spricht nicht nur der Umstand, daß dann viele Erörterungen stückweise publiziert werden müßten, sondern noch mehr die sehr beträchtliche Erhöhung der Portokosten.

An dem Inhalt der bisher erschienenen Lieferungen wird vielleicht Manches ausgesetzt werden, Anderes wird vermißt werden. Solche Meinungsverschiedenheiten werden nie fehlen. Im Allgemeinen aber dürfte, nach den mir zahlreich zukommenden Briefen zu urteilen, das Gebotene dem Erwarteten entsprechen. Speziell vier Punkte müssen nach meiner Meinung auch weiterhin im Auge behalten werden. 1) Über das Schulwesen und die reformatorischen oder revolutionären pädagogischen Bestrebungen in außerdeutschen Ländern sind auch ferner Mitteilungen zu geben, insbesondere wo es not thut, das Thatsächliche den Phantasien unserer Reformer gegenüberzustellen. — 2) Während über das Endziel unserer Bestrebungen volle Einigkeit zwischen den Mitgliedern des Vereins herrscht, gehen naturgemäß die Meinungen hier und da auseinander über die förderlichsten Mittel und Wege, um zu diesem Ziel zu gelangen. Über solche Fragen muß stets freie Diskussion in der Zeitschrift walten. — 3) Die organisatorischen Änderungen, welche in einigen deutschen Staaten vorgenommen worden sind oder noch bevorstehen, sind auch weiterhin einer eindringenden Kritik zu unterwerfen. Man hat jüngst im preußischen Abgeordnetenhause von mehreren Seiten hervorgehoben, wie wünschenswert es sei, daß jetzt einmal ruhig und ohne Streit versucht werden möchte, was mit den neuen Lehrplänen erreicht werden könne. Sollte durch diesen Wunsch die Kritik an den Plänen wenigstens vorläufig ausgeschlossen werden, so wäre er abzuweisen. Es genügt, um dies klar zu machen, schon folgende Erwägung. Die Schulreform hat sich in wesentlichen Punkten auf verschiedene Weise in Preußen, Bayern, Sachsen und Württemberg vollzogen. Die kleineren deutschen Staaten werden nun erwägen, ob auch sie Änderungen im höheren Schulwesen vornehmen und wem sie sich dabei anschließen sollen. Aus diesem Grunde ist eine vergleichende Kritik, die an keiner als Mißstand empfundenen Einrichtung vorübergeht, gerade im Augenblick ein entschiedenes Bedürfnis. — 4) Außer den Fragen der Organisation des höheren Unterrichts werden auch stets die Standesinteressen zu berücksichtigen sein. Denn daß die Hebung des Unterrichts unlösbar zusammenhängt mit der Hebung des Lehrerstandes, ist eine Wahrheit, die jetzt wohl Niemand mehr leugnet."

Nach diesem Bericht gab der Vorsitzende dem Wirkl. Geheimen Oberregierungsrat Herrn Dr. Stauder das Wort, der an die Versammlung folgende Ansprache richtete:

„Im Auftrage meines Chefs, des Herrn Kultusministers Dr. Bosse, beehre ich mich, die Versammlung freundlichst zu begrüßen. Der Herr Minister bedauert lebhaft, dienstlich verhindert zu sein, Ihren Verhandlungen beizuwohnen.

Die Unterrichtsverwaltung steht Ihren Bestrebungen behufs Förderung der humanistischen Studien auf Grundlage der alten Sprachen durchaus sympathisch gegenüber. Handelt es sich doch um unser altehrwürdiges Gymnasium, aus dem die meisten großen Männer hervorgegangen sind, die unser Volk auf seine heutige Höhe gehoben.

Wenn in Folge der neuen Lehrpläne hier und da Befürchtungen ob der Zukunft der klassischen Studien laut geworden sind, so liegt dazu kein Grund vor. Wir haben bezüglich der alten Sprachen nichts weiter gethan, als Abgestorbenes beseitigt, infolge dessen das Lehrziel geändert und den Weg dahin vereinfacht. Im Lateinischen insbesondere haben wir entschlossen auf die heute nicht mehr erreichbare Fertigkeit des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs der Sprache in früherem Umfang verzichtet, dagegen die sprachliche geistige Zucht und die geschichtliche Erfassung des Altertums durch ein eindringliches Verständnis der Schriftsteller um so schärfer betont. Diese beiden Ziele aber lassen sich auch bei der jetzigen Stundenzahl erreichen.

Ein großer französischer Staatsmann hat vor etwa 50 Jahren gesagt, daß die europäische Kultur tief sinken würde, wenn es gelänge, die klassischen Studien zu beseitigen. Das unterschreibe ich in dem Sinne, daß wir damit das bewährteste geistige Zuchtmittel, welches didaktisch am meisten durchgearbeitet ist, aufgäben und auf das eindringende Verständnis unserer ganzen Vergangenheit in Staat, Kirche, Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft verzichteten. Daran ist aber bei den jetzt eingetretenen Änderungen nicht zu denken, ein Grund zu Pessimismus also nicht vorhanden.

Das humanistische Gymnasium wird vielmehr auch in Zukunft seine Bedeutung behaupten, wenn es im Sinne der neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen gelingt, in den Herzen der studierenden Jugend, also in den künftig führenden Kreisen der Nation, allseitig lebendiges, nachhaltiges Interesse für die klassischen Studien zu wecken. Das aber wird gelingen, wenn, wie ich fest vertraue, unser tüchtiger höherer Lehrerstand mit der ihm eigenen Sachkenntnis, Hingebung und Entschlossenheit an die Lösung der neuen schwierigen Aufgabe herantritt."

Nach dem Dank des Vorsitzenden für diese Begrüßungsworte folgte ein Vortrag des Herrn Geh. Oberregierungsrats D. Dr. W. Schrader

über den altsprachlichen Unterricht der oberen Gymnasialklassen nach dem neuen preußischen Lehrplan.

„Meinen Vortrag beginne ich mit dem Bekenntnis, daß ich zu ihm nicht aufgefordert worden bin, sondern freiwillig mich erboten habe: es war mir ein Bedürfnis, zu Fachgenossen mich über die veränderte Unterrichtslage auszusprechen. Ferner habe ich die öffentliche Ankündigung dieses Vortrags zu berichtigen: es ist nie meine Absicht gewesen, mich über die neuen preußischen Lehrpläne überhaupt zu äußern, sondern nur über den altsprachlichen Unterricht auf Grund der neuen Bestimmungen. Jenes würde Ihre Zeit ungebührlich in Anspruch nehmen; auch reicht so weit weder mein Ehrgeiz noch meine Befähigung, da nach meiner Überzeugung zu einer eingehenden Beurteilung der gesamten Pläne die sorgfältige Beobachtung mehrerer Jahre gehört. Endlich sollen meine Worte nicht der Belehrung dienen, deren es unter uns nicht bedarf, noch der Kritik, welche jetzt entweder zu spät oder zu früh kommen würde, sondern der Verständigung über die Mittel, durch deren Anwendung wir unter veränderten Bedingungen dasselbe un-

Digitized by Google

verrückbare Ziel, die Bildung des jugendlichen Geiſtes zu harmoniſcher Kraftentwicklung, zum freien und doch in ſich geſammelten und ausgeglichenen Spiel ſeiner Kräfte, zur idealen Auffaſſung der Weltzwecke, erreichen. Auch der Ermutigung in dem Ringen nach dieſem Ziele möchte ich dienen, da manche wackere Genoſſen fürchten, daß jetzt alles Arbeiten umſonſt ſei und das Gymnaſium ſein Beſtes habe hergeben müſſen. Dies iſt keineswegs der Fall: ſo lange der deutſche Geiſt ſich ſelbſt treu bleibt, hat es keine Not, daß ihm jenes Ziel und der Mut zu ſeiner Verfolgung abhanden kommen werde. Ich leugne nicht, daß für die Lehrer eine erhebliche Erſchwerung ihrer Aufgabe eingetreten iſt; allein es fragt ſich, ob das den Schülern zugeſtandene größere Maß negativer Freiheit nicht in poſitive Selbſtbefreiung umgeſetzt werden kann.

Ich bleibe mir bewußt, daß ich zu Wiſſenden rede: es thut deshalb nicht Not, auf die einzelnen Beſtimmungen des neuen Lehrplans einzugehen, die ich als bekannt vorausſetze und überdies immer für minder wichtig gehalten habe. Ich weiſe nur darauf hin, daß für den lateiniſchen Unterricht der Oberſekunda eine Zuſammenfaſſung der Stiliſtik und noch in Prima vierzehntägige Exerzitien angeordnet ſind, Einrichtungen, welche bei zweckmäßiger Verwertung noch immer reiche Ausbeute liefern werden. Daß unter den Klaſſikern der Oberſekunda Lyſias nicht erwähnt wird, wollen wir eher als ein Vergeſſen, denn als ein Verbot auffaſſen.

Darauf kommt es vielmehr an, daß wir uns über die allgemeinen Grundſätze für den altſprachlichen Unterricht namentlich der oberen Klaſſen verſtändigen, um den koſtbaren Bildungsſchatz unſeres Volkes zu ſchützen, zu mehren und ſeine befruchtende Kraft in lebendiger Bewegung zu erhalten. Denn dieſem oberſten Zwecke ſoll jeder Unterricht dienen, nach ihm hat ſich auch der altſprachliche Unterricht zu ſtrecken, der in dieſem Sinne nicht Selbſtzweck iſt.

Wenn nun für jeden Unterricht als ſchlechthin giltige Vorausſetzung die Einheit des Geiſtes nach ſeinem Weſen und der Möglichkeit ſeiner Entwickelung im Gegenſatz zu auseinanderfallenden Kräften mit ihren Sonderzielen feſtſteht, ſo muß dem entſprechend für uns der oberſte Grundſatz

die Einheitlichkeit des altſprachlichen Unterrichts in ſich und die einheitliche Verſchmelzung ſeiner Ergebniſſe mit dem jugendlichen Geiſte

ſein, dergeſtalt daß dieſer in ſeiner Totalität angeregt, gekräftigt, erweitert wird.

Dieſes, daß der Geiſt ein einheitliches Weſen ſei und ſomit auch einheitlich behandelt ſein wolle, iſt in der Mehrzahl der neueren maſſenhaften Reformverſuche, ſoweit ſie überhaupt der Beachtung wert ſind, entweder vergeſſen oder ihren Urhebern gar nicht zum Bewußtſein gekommen, wenn nämlich dieſe Bemerkung nicht allzu unhöflich ſein ſollte. Statt der Bildung, die nur auf das lebendige Ganze geht, ſind ſie allzuſehr auf das Lernen, auf Vermehrung der Kenntniſſe, auf einzelne Fertigkeiten, auf Anforderungen des einzelnen Fachs, ja auf unmittelbare Verwertung des haſtig erworbenen, aber mit dem jugendlichen Ich noch nicht verſchmolzenen Wiſſens bedacht. Statt der Frage, was wohl der Geiſt des Zöglings, denn dieſer iſt Gegenſtand und Mittelpunkt der Erziehung, zu fordern gar nicht umhin könne, gelangen ſie zu der Aufgabe, wie wohl in kürzeſter Zeit, mit den wenigſten Stunden, mit welchen Kunſtmittelchen unſeren Schülern das vorſchriftsmäßige Wiſſen mit der Hoffnung einiger Sicherheit beigebracht werden könne, und hiermit gelangen ſie meiſtens zu der koſtbaren Entdeckung, daß trotz aller Überbürdung doch wohl noch dieſes und jenes für äußere Ziele brauchbare Unterrichtsfach eingeſchoben werden könne, nicht um die Muskelkraft des jungen Wanderers zu ſtärken, ſondern um ſeinen Ranzen noch mit einigen nützlichen Reiſeutenſilien zu bepacken.

Wenn wir jenen oberſten Grundſatz in ſeiner einfachſten Geſtalt uns gegenwärtig halten, an ihm die einzelnen Seiten des altſprachlichen Unterrichts prüfen, unſeren Plan unter Befreiung von allen Nebenzielen durchſichtig geſtalten, ſo kommen wir von ſelbſt zur Wahl des richtigen Wegs, zur geſammelten, in ſich verbundenen und deshalb für Lehrer und Schüler leichteren Arbeit und zur geiſtigen Beherrſchung der Jugend. Denn dieſe widerſtrebt nur dem Zwange, der Anpackung von außen, der disparaten Behandlung ihres Geiſtes; ſie geht willig in die Leitung des Lehrers ein und auf, wenn ſie ſich mit ihren Geiſtes- und Willensanlagen im Ebenmaß und Einklang gefördert fühlt.

Erinnern wir uns nun, daß die jetzige Reform, mit welcher als einer greifbaren ich mich allein befaſſe, — denn auf halt- und geſtaltloſe Träume kann ich mich nicht einlaſſen —, daß dieſe Reform alſo ihren Anſtoß in der Abſicht hatte, die Summe der Anſtrengung und der äußeren Arbeit für den Schüler zu mindern, ſowohl um ſeiner Geſundheit willen, als um ihm Zeit und Luſt zum inneren Ineinsleben, zur freien Bewegung ſeiner Geiſteskräfte zu laſſen! Ich überſetze dies nur in wahre Pädagogik, wenn ich als eigentliche Abſicht der Reform bezeichne, den Lehrer in lebendigere Verbindung mit dem Schüler zu ſetzen, ſofern er ſeine Thätigkeit nicht auf Aufgeben und Abfragen, auf Korrektur und Aufſicht beſchränkt, ſondern mit dem Schüler arbeitet, in und mit ihm die Schwierigkeiten nicht des Unterrichtsſtoffes allein, ſondern auch diejenigen zu löſen ſucht, welche in dem Wachstum ſeiner Kräfte unter Erhaltung ihres Gleichgewichts liegen. Dies iſt eben der Weg, das Vergeßliche zu verringern, den Stoff durchſichtig und verwendbar zu geſtalten und, was mehr gilt, den Geiſt des einzelnen Schülers wie der Klaſſe lebendig und zur Aufnahme neuer Nahrung ebenſo fähig als begierig zu machen.

Alles dieſes iſt keineswegs neu; aber auch bekannte Grundſätze drohen durch den Dunſt des Tages verdunkelt oder durch die banale Forderung entſtellt und bei Seite geſchoben zu werden, daß die äußere Arbeit des Schülers gemindert werden müſſe. Es handelt ſich aber nicht um eine mechaniſche Erleichterung, um die gedanken- und mühelose Aneignung einer ſprachlichen Fertigkeit, — wir könnten dann getroſt zu Hamilton und Jacotot zurückkehren —, ſondern um eine vollſtändigere Aſſimilation der fremden Gedanken und Gedankenformen zur Ernährung und Ausweitung des Geiſtes, um die Auflöſung und Umformung des Lernſtoffs zu ſeiner allezeit gegenwärtigen und verwendbaren Einbürgerung im Geiſt. Es handelt ſich alſo ſicher nicht darum, dem Schüler die Anſtrengung des Denkens zu erſparen, ſondern ihn zum Herrn über die Denkformen zu machen und ſeine Geſchmeidigkeit im Denken zu ſtärken. Noch viel weniger handelt es ſich darum, Zeit zum Müßiggang zu ſchaffen, deſſen ſich die Jugend zum Ausgleich von An- und Abſpannung ohnehin reichlich zu bedienen weiß. Vielmehr ſoll der jugendliche Geiſt in beſtändiger Zucht aufwachſen; worauf es ankommt, iſt, daß die Zucht des Lehrers zu rechter Zeit und in geſunder Proportion zur Selbſtzucht werde.

Iſt dem ſo, ſo erhält der Satz des alten Philoſophen, daß zu der Anlage und der Theorie, der φύσις und dem λόγος, auch die ἄσκησις gehöre, ſeine Bewährung auch auf unſerem Gebiet, und dieſe ἄσκησις ungebührlich hintanzuſetzen, das iſt eben der Vorwurf, den ich auch manchem ernſteren unter den neueren Schulverbeſſerern zu machen habe. Denn der wahre und bleibende Erfolg der Unterrichtsarbeit wird erſt durch Übung und Eingewöhnung verbürgt.

Machen wir von dieſen allgemeinen, ich denke unbeſtrittenen Sätzen die Anwendung auf unſere eigentliche Aufgabe, ſo iſt für uns hier ebenſo unbeſtritten, daß zu der harmoniſchen, das heißt im Denken, Empfinden, Anſchauen verbundenen Geiſteserziehung nichts ſo geeignet iſt, als das Hineinwachſen in eine Sprache, welche uns eine gegenſtändliche Betrachtung geſtattet, deren Bau feſt, ausgereift,

Digitized by Google

in sich ebenmäßig und ebendeshalb durchsichtig ist. Ich brauche hier nicht darzuthun, daß alles dieses sich unter den für den Unterricht verwendbaren Sprachen nirgends so günstig vereint findet, als in den beiden alten Sprachen, welche überdies einander nach Form und Inhalt auf das natürlichste und glücklichste ergänzen und die klarsten, auch die wahrhaftigsten Gedanken im bestimmtesten und angemessensten Ausdruck bringen.

Nichts hieroon ist neu; zudem darf ich mich für unseren Zweck auf die neuen amtlichen Lehrpläne beziehen, welche auf S. 72 der Erläuterungen zutreffend aussprechen: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller und diejenige geistige Zucht, welche bewährtermaßen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben wird, ist das allgemeine Ziel dieses Unterrichts." Denn die Sprache ist der eigentliche Abdruck des geistigen Lebens in allen seinen Formen, daneben aber auch Gefäß und Ausdruck eines selbständigen Lebens und ebendeshalb der Rückwirkung auf den Geist fähig; sie ist also das eigentliche auch für nichtsprachlichen Unterricht unentbehrliche und bewährte Medium de Bildung.

Es war demnach ebenso einseitig, an dem altsprachlichen Unterricht vornehmlich die grammatisch-rhetorische Seite auszubauen und die Fertigkeit und Korrektheit der Darstellung voranzustellen, als es jetzt sein würde, in ihm lediglich den Inhalt der Schriftsteller herauszuheben. Jenes Ziel ist früher mit besonderem Nachdruck und Geschick, aber auch in starker Einseitigkeit von begabten Schulmännern, namentlich von Seyffert verfolgt, welchem persönlich näher gestanden zu haben ich zu den günstigen Fügungen meines Lebens rechne; eben diese Beschränkung hat aber hauptsächlich dem lateinischen Aufsatz im Schulunterricht Neigung und Boden entzogen. Jetzt droht die Gefahr in der zweiten Richtung, während wir doch beide Unterrichtsgebiete in gegenseitiger Beziehung und Belebung zu halten haben. Handelte es sich nur darum, den Inhalt der alten Schriftwerke kennen zu lernen, so könnte man ja die fremde Sprache sich auch handwerksmäßig aneignen, etwa nach Art neuerer weitverbreiteter Übungsbücher. Ja bis zu einem gewissen Grade würde das aus leicht kenntlichen Gründen so sehr empfohlene Hilfsmittel der Übersetzungen ausreichen; freilich nur bis zu einem niederen Grade, da der Inhalt des Schriftwerks zumal bei der Formvollendung der Alten ohne Verständnis gerade ihrer Sprache nicht anempfunden und sozusagen geschmeckt werden kann.

Auf die lebendige Sprache kommt es eben an, auf die Sprache mit dem in ihr webenden Inhalt, und auf ihre stetige Fortbewegung in und mit diesem Gedanken- und Empfindungsgehalt; nicht auf ihr caput mortuum, die abgezogene Grammatik, das nackte Sprachgerüst, wiewohl auch diese ihren selbständigen Wert, wenngleich mehr für den Kenner als für den Jünger besitzt. Denn auf der höheren Bildungsstufe kehrt der Geist zur Anschauung und Erfassung des Sprachorganismus in seinen Gliedern zurück und selbst für den Zögling unserer oberen Klassen bedarf es eines gelegentlichen Hinweises darauf, daß der Sprachbau etwas für sich bedeute, und daß z. B. die Syntax und die Logik zu einander zwar im Verhältnis der Analogie, aber keineswegs der Gleichheit stehen.

In diesem Sinne sind auch der Sprachbau in Form- und Satzlehre und die Sprachmittel zur Anschauung zu bringen, was sich nirgends so leicht und zugleich so wirkungsreich vollzieht, als bei den Alten. Wie die Geschichte ihrer Litteratur lehrt, sind ihre Schriftwerke nicht nach Sprachregeln gemacht, wiewohl verhältnismäßig früh bei ihnen die Theorie der Kunst entstand, sondern die Regeln ergeben sich aus ihren künstlerisch vollendeten Darstellungen, aus dem Ebenmaß ihres Geistes selbst bei leidenschaftlicher Bewegung, aus der unverhüllten Wahrhaftigkeit ihrer Empfindungen. Denn die Vollendung und namentlich die Angemessenheit der Form vollzog sich bei ihnen im Einklang mit dem Inhalte der Vorstellungen; eines wurde

Digitized by Google

aus dem anderen geboren. Nirgends anderswo begegnet uns diese Harmonie, auf welche Lessing und Schiller so großen Wert legten und welche in dem heutigen Drama und Roman, auch in der politischen Rede so schmerzlich vermißt wird. Die Sprache dieser Erzeugnisse eines gährenden, zum Teil unlauteren Zeitalters ist unordentlich, lose und entspricht hiermit, wie freilich immer und überall, ihrem Inhalt, welcher nicht, wie er sollte, Abbilder der normalen Menschennatur, sondern nur Zerrgestalten zeigt und selbst im Bau nichts von innerer Notwendigkeit, von Zucht und Selbstbeherrschung, von castigatio und castitas wahrnehmen läßt. Sollten uns diese Gebilde, die so weit von den Alten abstehen und selbst in ihren gelungeneren Erscheinungen mehr Willen als Vollbringen aufweisen, nicht bedenklich machen über die Wirkungen, welche aus dem Zurückdrängen des klassischen Unterrichts erwachsen und unter denen die Verwilderung des ästhetischen Urteils nicht der geringsten eine ist?

Die Alten liefern uns dagegen wahre Bilder, die das ursprüngliche εἶδος vergeistigt, aber doch sinnlich wahrnehmbar widerspiegeln, die durch und durch verständlich, weil aus innerer Notwendigkeit hervorgegangen sind und eben deshalb so leicht zu Vorbildern, zu Idealen werden. Dies eben hat ohne Übermaß und Vordrängen, aber doch mit klarem Hinweis der altsprachliche Unterricht deutlich zu machen, auf der Mittelstufe mit Hinweis auf die strenge Zucht und Ordnung der Sprache, auf der Oberstufe mit Hinweis auf ihre Durchsichtigkeit, ihre freie und doch dem inneren Gesetz gemäße Bewegung, ihre Formvollendung.

Zum Gewinn solcher Anschauung, welche dem Schüler zum Verständnis wie zur Wiederverwendung, besonders auch zur Veredlung der Muttersprache zu Gebote stehen soll, reicht aber Lehren und Lernen, Erklären und Übersetzen nicht hin: hier ist eben auch Anwendung und Übung nötig, womit ich auf das vorher gesagte zurückkomme, und neben der Übersetzung aus der fremden und in die fremde Sprache darf auch die Nachbildung nicht fehlen. Wenn auch der lateinische Aufsatz in seiner bisherigen Gestalt nicht ohne sein Verschulden gefallen ist, weil er allzuhäufig zu einem unwahrhaftigen Phrasenwerk, zu einem künstlich geleimten Cento entartet war, so will ich mich doch dieses zur Ungebühr geschmähten Bildungsmittels, meines Freundes aus den Tagen meiner Jugend wie meines Lehramts, annehmen und ich meine, es bleibe unverwert, Inhaltsangaben und Urteile über das Gelesene in lateinischer Sprache schriftlich und mündlich wiedergeben zu lassen. Auch dieses zu untersagen, würde eine unerträgliche Einschnürung der Methode und der Strebsamkeit braver und nachdenkender Lehrer sein; etwa wie wenn man dem Arzte wegen der Gefahr der Opiate die Anwendung des Morphiums überhaupt verbieten wollte. Ich gehe hierauf nicht näher ein, um nicht ein ergiebiges, wenn auch schwer zu handhabendes Unterrichtsmittel durch übermäßige Betonung zu gefährden.

Jene lebensvolle Anschauung der alten Sprachwerke, jene Eingewöhnung in ihre Darstellungsmittel ist aber nur zu sichern durch Vielelesen und, wenn ich mich recht ausdrücke, durch eigenes Lesen.

Nicht daß ich der Oberflächlichkeit irgend das Wort rede: langsam ist im Anfang selbst Ovid und Homer, wieviel mehr Tacitus und Sophokles zu lesen, stets durch den Lehrer dem Schüler und in Gemeinschaft mit ihm vorzulesen und zu erklären. Überdies ist für die Schule, zumal bei der jetzt beschränkten Stundenzahl, nur ein gegebenes Maß des Übersetzens, des Bewältigens der alten Schriftwerke möglich. Aber soweit es angeht, würde ich auch für die Schulstunde nach Überwindung der ersten Schwierigkeiten reichliches, rasches, kräftig zusammengefaßtes Lesen empfehlen, ohne große Abschweifungen auf sachliches und sprachliches Gebiet, wenn auch, denn dies gehört zu den oben bezeichneten Zielen, unter Klarstellung des sachlichen Zusammenhangs und des sprachlichen Ausdrucks. Hierin darf uns

das Verfahren der beiden Schulmänner, welche zuerst in Deutschland wieder einem gesunden und nachdrücklichen Unterricht in den alten Sprachen Raum geschaffen haben, Gesners und Ernestis, wohl zum Vorbilde dienen.

Unter dem eignen Lesen werden Sie, m. H., schon mit mir das Privatstudium verstanden haben, über dessen jetzt mehr denn je hervortretende Notwendigkeit ich mich nicht weiter verbreite. Ich weiß wohl, daß es oft zurückgeschoben wird, von dem Schüler, weil schon die Schularbeit seine Zeit verzehre, von dem Lehrer wegen der Schwierigkeit der Aufgabe. Allein das Maß der gebotenen Schularbeit soll eben fortan sich merklich verengen, und wenn für den Lehrer die Weckung und Leitung des Privatstudiums nicht leicht ist, so ist sie gleichwohl lohnend, sofern der Zögling, wie freilich jedermann, gern thut, was er freiwillig und aus eigener Kraft zu thun hat.

Auf die Frage, von wo ab dieses eigene Lesen des Schülers beginnen solle, ist die Antwort: mindestens von der Obersekunda an, wenn auch auf dieser Stufe noch in beschränkter Ausdehnung und in der Regel an der leitenden Hand des Lehrers, wogegen er in Prima weiter mit und zu eigner Arbeit ausschreiten mag.

Die Bezeichnung dessen, was er lesen dürfe, ist in diesem Kreise von Berufsgenossen eigentlich überflüssig. Innerhalb eines weitbemessenen Gebietes soll ihm ziemlicher Spielraum vergönnt sein; nur das schlechthin Unangemessene ist abzuwehren. Mehr zu raten und zu empfehlen als vorzuschreiben und zu verbieten, hauptsächlich aber Ordnung und Zusammenhang in dieser Art der Thätigkeit herzustellen, ist hier das Amt des leitenden Lehrers. Er möge dreist gewähren lassen, wenn der Schüler Terenz und Plautus statt des Vergil und Tibull, Tacitus, ja Seneca statt des Cicero und Livius, Euripides statt des Sophokles wählen möchte. Ich bin immer mehr nach der Seite der Freiheit als der Vorschrift geneigt gewesen. Ja sollte einer Ihrer Zöglinge auf das heute freilich unerhörte Vorhaben verfallen, lateinische Verse machen zu wollen, so bitte ich, ihn nicht mit dem Hinweis auf das mediocribus esse poetis abzuschrecken, sondern ihm zu helfen; ich werde mich herzlich freuen, zu hören, daß er den gradus ad Parnassum mit Geschick zu handhaben weiß.

Fragen wir endlich, welche Thätigkeit hierbei dem leitenden Lehrer zufällt, so soll er sich auf helfende Aufsicht oder vielmehr, da die Hilfe immer schon einige Aufsicht in sich schließt, auf stets bereite Hilfe zurückziehen, für Fragen stets zugänglich sein. Es thut nicht Not den Kennern zu sagen, wozu solche Fragen im Erziehungswerk auch sonst förderlich sind. Aber auf ausgiebiges, wiederholtes, zusammenfassendes Lesen soll der Lehrer dringen; so kommen auch die Realien und so am meisten zu ihrem Rechte. Denn hier treten sie mit der Sprache, dem Schriftsteller, dem Zeitalter in lebendigen Zusammenhang; sie bilden nicht abgegrenzte für sich zu behandelnde Lerngebiete, wie wir dies z. B. häufig an den Preisaufgaben der englischen public schools sehen, sondern stehen innerhalb der Gesamtanschauung der gelesenen Schriftwerke.

Dies ist die geringe Summe von Beobachtungen und Ratschlägen, mittels deren ich den neuen Weg zu dem alten Ziele gangbarer machen möchte; ich zweifle nicht, daß jeder von Ihnen aus dem Schatze seiner Erfahrungen anderes hinzuthun könne. Ich habe von und, wie ich hoffe, auch für unsere Gymnasien gesprochen; aber wenn richtig ist, was ich gesagt habe, so gelten meine Worte und Bitten auch für die Universitäten. So wird auch anderwärts empfunden: ein einsichtiger französischer Gelehrter und Lehrer klagt*): „Il est sûr, que la décadence des études classiques dans les collèges entraine des resultats très-fâcheux pour nos universités."

*) Boissier Enseignement secondaire 1892 N. 5.

Ich halte mich berechtigt, dieſes Wort noch zu erweitern, indem ich ſtatt der Univerſität die Höhe der nationalen Bildung ſetze. Denn ſeit Thomaſius ſind unſere Univerſitäten ſtets nicht nur die Pflegeſtätten, ſondern auch die Wertmeſſer der nationalen Bildung geweſen und dürfen ſich, wie dies ruhmreiche Vorgänge wiederholt gelehrt haben, als zuſtändige und einſichtige, wenn auch zuweilen einſeitige Richter über ihren Zuſtand anſehen. Ich rede aber von Bildung, nicht von Wiſſen und Kenntniſſen, welche nur die freilich notwendige Grundlage und Vorſtufe der Bildung abgeben. Leider tritt jetzt ſtatt der harmoniſchen Geiſtesbildung das Spezialiſtentum in den Vordergrund, auch an unſeren Hochſchulen, die doch ſonſt das allgemeine geiſtige Leben ausdrücken und in einem einheitlichen Bilde verſammeln ſollen. Sorgen wir an unſerem Teile, daß dieſes Spezialiſtentum, wo nicht in jener höheren Allgemeinheit aufgehe, ſo doch in ihr ſeine Berechtigung und Verklärung ſuche und vor allem, daß es wirkſam aus unſeren Gymnaſien, den eigentlichen Ringſchulen einer allgemeinen, einheitlichen, idealen Geiſteserziehung, zurückgedrängt werde.

Denn wenn wir Lehrer auch nicht alles vermögen, zu einem großen Teile iſt doch unſer die Verantwortung, das Verdienſt und der Lohn, daß und wenn die Jugend, an der wir arbeiten, ihrer Väter würdig werde. Deren Erbe haben wir nicht nur zu erhalten, — denn das Vergraben des Pfundes unterliegt der Verurteilung —, ſondern zu mehren, immer von neuem zu beleben und für die Jugend fruchtbar zu machen. Der beſte Dank an Goethe und Wilh. v. Humboldt iſt immer, daß wir uns fragen, was würden ſie über unſer Thun und ſeine Frucht ſagen? Bleiben wir in dieſer Anſchauung, ſo wird auch trotz augenblicklicher Schwierigkeiten, wie ſie mit jedem Übergange, jeder Umgeſtaltung geiſtiger Lebenskreiſe verbunden ſind, der Mut, die Strebſamkeit, der Erfolg nicht mangeln. Die gegenwärtige Erregung auf dem Gebiete der Schulerziehung, — und in welchem Lebensgebiete herrſchte heute nicht Erregung! — iſt eine Durchgangserſcheinung, eine unklare Verhüllung der eigentlichen Aufgabe, entſprungen aus der Abkehr von der Philoſophie und demgemäß auch von der Idealität. Beſinnen wir uns auf dieſe, auf das Weſen des menſchlichen Geiſtes, auf den Zweck und die Bedingungen ſeiner Erziehung, auf den Zuſammenhang der Bildungsfaktoren und Bildungsmomente, ſo wird uns, die wir uns auf die Natur und die Bedürfniſſe der Jugend verſtehen, die wir nicht das unſere, ſondern die lebendige Freiheit unſerer Kinder und Enkel ſuchen, in ihrer Bildung die Frucht großer Arbeit und reiche Befriedigung nicht entgehen."

Der mit Dankſagung verbundenen Aufforderung des Vorſitzenden zur Diskuſſion über das Gehörte folgte Herr Gymnaſialdirektor Dr. Oslor Jäger.

Er glaubt, daß es erwünſcht wäre, wenn aus der Mitte der Verſammlung Mitteilungen gemacht würden über die Stimmung in den gymnaſialen Kreiſen gegenüber der durch die Reform geſchaffenen Situation. In Köln habe am 9. April eine Verſammlung von 113 Lehrern ſtattgefunden: er wolle über deren Stimmung kurz berichten, obwohl man dort von einer beſtimmten Reſolution mit Recht abgeſehen habe.

So wertvoll die Erklärung des Herrn Geheimerat Stauder ſei, daß das humaniſtiſche Prinzip gewahrt bleiben ſolle, ſo ſei doch nicht zu verkennen, daß das Gymnaſium eine Schlacht verloren habe, in der man allerdings die Fahne ſelbſt gerettet habe. Jedoch peſſimiſtiſch denke man darum nicht; und eine geſchlagene Armee müſſe ja auch vielmehr, indem ſie Verlorenes wieder zu gewinnen hoffe, optimiſtiſch denken; zum Verzweifeln ſei es immer noch Zeit. An neuen Lehrplä-

Digitized by Google

nen, die auf allen Gebieten des Unterrichts Veränderungen brächten, gebe es selbstverständlich viel zu kritisieren, Vieles nicht bloß zu loben, sondern auch zu tadeln; was aber jetzt Not thue, das sei, daß man entschlossen an die Arbeit gehe und dies in optimistischem Geist: wo es zu handeln gelte, müsse man überhaupt immer Optimist sein, d. h. an ein Gelingen glauben.

Indessen in zwei Punkten müsse man nach seiner Überzeugung allerdings gegen die Neuerungen feste Stellung nehmen, und dies sei nach seiner Beobachtung auch die Meinung jener Versammlung gewesen und sei wohl die überwiegende in der Lehrerwelt überhaupt. Das Eine sei die Herabminderung der Gesamtstundenzahlen für die einzelnen Klassen. Hier habe man das Lebensprinzip der höheren Schulen dem Moloch der Humanität, einer grundfalschen nämlich, oder, einfacher gesprochen, dem Überbürdungsgerede geopfert. Die Schüler, welche ins Gymnasium und analoge Anstalten einträten, sollten später die leitenden Klassen unserer Nation bilden. Diese leitenden Klassen aber könnten sich für ihre Stellung nur legitimieren, indem sie mehr, intensiver arbeiteten, als alle anderen. Folglich müßten die Schulen für diese Kreise mehr und intensiver arbeiten lehren, und dies Fundament werde erschüttert, wenn man den Schülern beständig sage und es jetzt mit dem Abstrich der zwei wöchentlichen Stunden sozusagen amtlich ausgesprochen habe, daß ihnen seither zuviel aufgeladen worden sei. Hier werde, wie er glaube, bald eine Agitation einsetzen und von vielen vernünftigen Eltern unterstützt werden. Er spreche es unumwunden aus: diese zwei wöchentlichen Stunden müsse das Gymnasium wieder haben.

Und zwar müßten sie dem Lateinischen wiedergegeben werden, dem man sie genommen habe. Von den Wundern sogenannter neuer Methoden halte er nichts. Keine Methode — sie heiße, wie sie wolle — sei im Stande, in sieben Stunden ebenso viel Kraft für wissenschaftliche Arbeit zu erziehen und zu entwickeln, als in neun. Denn darum, um Heranbildung zu wissenschaftlichem Arbeiten durch die Hebelkräfte der alten Sprachen, nicht um das „Lateinlernen" handle es sich.

Der Redner schloß, indem er noch vor dem Irrtum warnte, bei dem neuen Experiment der Einheitsschule schon nach ein paar Jahren von Erfahrungen und glänzenden Erfolgen u. s. w. zu sprechen. Erfahrungen und Erfolge auf diesem Gebiete zu konstatieren, erfordere längere Zeit. Das humanistische Gymnasium aber, das alte, habe allerdings Zeit gehabt Erfahrungen zu machen und sie sich auch zu Nutze zu machen. Es werde auch die verlorene Schlacht überdauern, und an seiner Zukunft zu verzweifeln, würde angesichts des ganzen Ganges der deutschen Geistesentwicklung eine Thorheit und eine Feigheit sein.

Herr Geheimerat Klix kam sodann auf die Worte des Herrn Geheimerat Stauder zurück und stellte der Ansicht, daß im klassischen Unterricht nur Abgestorbenes fallen gelassen worden sei, seine Überzeugung gegenüber, daß der lateinische Aufsatz, richtig betrieben, etwas Abgestorbenes nicht gewesen sei, sondern eine höchst schätzbare Übung, der sich die ordentlichen Schüler auch gern unterzogen hätten. Doch wolle er über diesen Punkt hier weiter nicht reden, da es sich nicht mehr de lege ferenda handele. Dagegen müsse er betonen, wie es von höchster Wichtigkeit sei, daß nicht etwa noch weiter in der Beseitigung des Gebrauchs der lateinischen Sprache gegangen werde und auch die Übersetzungen ins Latein bei den Abiturientenprüfungen aufgegeben würden.

Hierauf erteilte der Vorsitzende Herrn Landtagsabgeordneten Prof. Dr. Kropatscheck das Wort zu einer Erörterung über die Besoldungsfrage. Derselbe äußerte sich folgendermaßen:

Digitized by Google

„Als mich vorgestern Herr Direktor Dr. Uhlig bat, heute die materielle Seite der Schulreform zu behandeln, hatte ich schwerwiegende Bedenken. Einmal schien mir die der Tagung zugemessene Zeit schon hinreichend ausgefüllt. Dann ist die Regelung jener Seite der Reform noch nicht abgeschlossen, da der Entwurf, betr. die Gleichstellung der Lehrer an nichtstaatlichen höheren Schulen mit denen an staatlichen, noch der Beratung des Herrenhauses untersteht.[1]) Endlich bemerkte ich: ich müsse jedem, der mich über diese Dinge zu reden auffordere, das infandum regina jubes renovare dolorem zurufen; Kritik an den Vorlagen der Regierung, Kritik an den Beschlüssen des Landtages, Kritik an den nicht selten in recht wenig erfreulicher Form geäußerten Forderungen der Lehrer zu üben, das möge mir erlassen werden. Herr Direktor Uhlig warf ein, es würde sich doch empfehlen, über das Thatsächliche, was erreicht sei, zu berichten, da eine solche Information für viele vielleicht sehr erwünscht sei. Auch das scheint mir kaum zutreffend. Ich glaube — oder soll ich sagen, ich fürchte? — unsere Lehrer sind über diese materiellen Angelegenheiten so genau unterrichtet, daß eine „Information" recht unnötig ist! Das war früher anders. Als ich mich zum Studium der Philologie entschloß, hatte ich keine Ahnung von dem Gehalt, das meiner einst harren würde, und so erschien mir meine Anfangsstellung 1870 an der Latina in Halle — neben nicht sehr eleganter Wohnung monatlich 31 Thlr. und 20 Sgr. — gar nicht so übel. Das Prüfungsreglement habe ich zum erstenmal gesehen, als ich mich zum Examen meldete. Doch ich will alle retrospektiven Betrachtungen lassen und Herrn Dir. Uhligs Wunsch kurz erfüllen.

Wie lange sich die von den Lehrern jetzt viel mehr als früher beeinflußte „öffentliche Meinung" in Wort und Schrift, wie lange sich der preußische Landtag mit der Gehaltsreform beschäftigt hat, weiß ich kaum zu sagen. In den 13 Jahren, die ich dem letzteren angehöre, ist es freilich alljährlich geschehen. Und ich darf wohl sagen, ganz frei von Schuld daran bin auch ich nicht. Ich erinnere nur an die beiden gesetzgeberischen Versuche von 1886 und 1888, von denen jener Stoßseufzer des Äneas auch gelten kann: im Abgeordnetenhause angenommen, brachte sie das Herrenhaus unter der stillen aber entscheidenden Mitwirkung des Ministeriums beidemal zu Fall! In ein ernsteres Stadium trat die Angelegenheit, als die „Dezemberkonferenz" den herrschenden „Notstand" offen anerkannte. Es genügt, an das geheimrätliche Trifolium Hinzpeter, Kruse, Schrader zu erinnern. Den entscheidenden Schluß aus all diesen Prämissen zog die Königliche Kabinetsordre am 17. Dezbr. 1890. Der „Siebener-Ausschuß" beriet über diese Frage am 7. und 8. Januar des folgenden Jahres. Der Referent, ich war es selbst, kam eigentlich gar nicht zur Geltung, so entschieden befürwortete mit warmer Zustimmung des Ministers Dr. v. Goßler sein Dezernent die weitgehendsten Wünsche der Lehrer: völlige Gleichstellung mit den Richtern unterster Instanz und das Alterszulagesystem, gleiche Behandlung der staatlichen und nichtstaatlichen Lehrer.

Es währte aber nicht lange, so stand fest, daß ein entschiedenes «Veto» oder «non possum» des Finanzministers Dr. Miquel diesen Hoffnungen ein Ende machen werde. Auch das zäheste Eintreten des Kultusministers Graf Zedlitz konnte sie nicht retten.

Weder der im März d. J. vom Landtag angenommene Normal-Etat, noch weniger aber der Gesetzentwurf, betr. die Gleichstellung der nichtstaatlichen mit den staatlichen Lehrern, entsprach den das Jahr vorher auch vom Kultusministerium als

1) „Diese Frage ist mittlerweile erledigt und zwar recht wenig befriedigend. Den Hauptschaden haben freilich die Elementar- und Vorschullehrer zu tragen!" Kropatscheck.

berechtigt anerkannten Erwartungen. Die Versuche, jene Vorlagen zu verbessern, waren wenig erfolgreich. Nur der Übelstand, daß die Direktoren vielfach bei ihrer Ernennung ein geringeres Gehalt denn als Oberlehrer beziehen sollten, ward gehoben und den Hilfslehrern eine etwas bessere Anrechnung ihrer Dienstjahre gewährleistet. Die Einführung des Alterszulagesystems für die nichtstaatlichen Lehrer, die dessen mehr noch als die staatlichen bedürfen, zu erreichen, war ebenso unmöglich, wie die Gleichstellung der nichtstaatlichen Elementar- und Vorschullehrer mit ihren staatlichen Kollegen. Seitdem besonders der Finanzminister und sein Vertreter darauf hinwiesen: entsprechend dem Grundsatz, die Beamten von unten auf aufzubessern, seien die Lehrer noch nicht an der Reihe; die anderen Ressorts würden dann auch mit unabweisbaren Forderungen kommen; es sei unmöglich, daß der Staat den Kommunen Zuschüsse zur Einführung des Alterszulagesystems für ihre Lehrer gebe, während er für seine Beamten dazu keine Mittel habe, — seitdem gewannen die schon vorhandenen Bedenken vom finanziellen und kommunalen Standpunkt in Abgeordnetenkreisen durchschlagende Bedeutung. Trotz alledem ist immerhin nicht Unbedeutendes erreicht.

Ich vergleiche die Gehälter der Direktoren und akademisch gebildeten Lehrer an preußischen Gymnasien mit denen anderer deutscher Staaten. Für die letzteren stand mir kein amtliches Material, sondern nur die Angaben der bekannten Schulkalender zu Gebote.

I. Die Direktoren Preußens.

a) in Berlin: 6600 M.;
b) in Städten über 50000 E.: 5100—6000 M. in drei Zulagen von je 300 M. nach 7, 14 und 20 Dienstjahren;
c) in den übrigen Städten: 4500—6000 M. in 5 Stufen von je 300 M. nach 4, 8, 12, 16 und 20 Dienstjahren.

Dazu Wohnung oder Wohnungsgeldzuschuß von durchschnittlich 900 M.

Mein Antrag, den Direktoren von den früheren Dienstjahren als Lehrer soviel anzurechnen, daß ihr Direktorengehalt ebenso hoch ist, wie der, welchen sie beziehen würden, wenn sie Lehrer geblieben wären, — ward angenommen.

II. Die Direktoren in anderen deutschen Staaten.

1) **Bayern**: 4560 M., steigend noch je 5 Jahren zweimal um je 360 M., dann um je 180 M., bis nach 50 Dienstjahren das Maximum von 6540 M. erreicht ist. Wohlgemerkt, nach 50 Dienstjahren als Direktor! Man wird an Onkel Bräsigs: „Rindfleisch und Pflumen, die smecken sehr gut, aber sie kriegens man nicht," erinnert. — In Preußen bezieht der Direktor nach 20 Dienstjahren 6000 M. nebst freier Wohnung oder durchschnittlich 900 M. Wohnungsgeldzuschuß, also 6900 M., in Bayern nur 5280 und Wohnung.
2) **Sachsen**: 6000—6600 M., Dienstwohnung oder 600 M. Wohnungsgeldzuschuß.
3) **Württemberg**: Das Gehalt ist nach den Orten verschieden. In Stuttgart, wo das höchste gezahlt wird, beträgt es 4830 M. nebst Wohnung
4) **Reichsland**: 4500—6300 und Dienstwohnung.
5) **Baden**: Der Höchstbetrag 5500 M. und Wohnung oder 620 M. Wohnungsgeldzuschuß.
6) **Hessen**: 4800, 5100, 5400 M., Wohnung oder 600 M. Wohnungsgeldzuschuß.
7) **Mecklenburg-Schwerin**: 5400, 5700, 6000 M. nach je 5 Jahren (in Rostock 6700 M.).
8) **Oldenburg**: Maximum 5700 M. und Wohnung (?).
9) **Anhalt**: 5400—6600 M. (noch 15 Dienstjahren). Kein Wohnungsgeldzuschuß.
10) **Braunschweig**: 4800—6000 M. (noch 12 Dienstjahren) und Wohnungsgeldzuschuß (?).
11) **Hamburg**: 9100 M. und Wohnung.
12) **Bremen**: 6000—7000 M. und Wohnung gegen 10 % Abzug.

III. Die Lehrer Preußens.

Alle Lehrer: 2100—4500 M., wozu ein durchschnittlicher Wohnungsgeldzuschuß von 492 M., also 2592—4992 M. (erreicht wird dies in Zulagen von je 300 M. nach 3, 6, 9, 12, 15, 19, 23 und 27 Dienstjahren). Außerdem erhält die Hälfte der Lehrer die pensionsfähige sog. Oberlehrer-Zulage von 900 M., so daß das Maximum sich auf 5892 M. beläuft.

IV. Die Lehrer in den andern deutschen Staaten.

1) **Bayern.** a) Gymnasiallehrer 2280 M., nach 3 Jahren 2640 M., nach weiteren 2 J. 2820 M. Dann nach je 5 Jahren um 180 M. steigend bis nach 50 Jahren das Maximum von 4440 M. erreicht ist, wozu ein Wohnungsgeldzuschuß von 180 M. tritt.
Also nach 27 Dienstjahren in Preußen 4992, in Bayern 3720 M.
b) Professoren: 3360 M., nach je 5 Jahren zweimal um 360 M., dann um 180 M. steigend, so nach 50 Jahren 5520 M. und 300 M. Wohnungsgeldzuschuß, also 5820 M. in maximo.

2) **Sachsen:** In 12 Klassen steigt das Gehalt von 2100—5400 M. ohne Wohnungsgeldzuschuß.

3) **Württemberg:** Stuttgart am Ober-Gymnasium das Maximum 4620 M. und 400 M. Wohnungsgeldzuschuß.

4) **Reichsland:** In 11 Klassen steigt es von 1800—5600 M. ohne Wohnungsgeldzuschuß.

5) **Baden:** Professoren (d. h. etatsmäßig angestellte akad. geb. Lehrer) von 2000—5000 M., welches Maximum in 23 Jahren erreicht wird. Dazu ein Wohnungsgeldzuschuß von 280, 410, 620 M.

6) **Hessen:** Von 2000—4600 M. Ist die im vorigen Jahre beantragte Zulage von 10% bewilligt, so würde das Maximum 5060 M. ohne Wohnungsgeldzuschuß betragen.

7) **Mecklenburg-Schwerin:** 1800—4800 M. ohne Wohnungsgeldzuschuß.

8) **Oldenburg:** 2200—5000 M. ohne Wohnungsgeldzuschuß.

9) **Anhalt:** Ord. Lehrer 2100—3300 M. nach 12 Jahren
Oberlehrer 3300—4500 M. nach 24 Jahren
Professoren 4500—6000 M. nach 40 Jahren
} ohne Wohnungsgeldzuschuß.

10) **Braunschweig:** Ord. Lehrer 2100—3000 M.
Oberlehrer 3000—5400 M.
} und 385 M. Wohnungsgeldzuschuß.

11) **Hamburg:** Ord. Lehrer 2700—4500 M.
Oberlehrer 4200—6000 M.
} ohne Wohnungsgeldzuschuß.
Professoren 5800—7200 M. (5 von ihnen haben freie Wohnung oder 1440 M. Wohnungsgeldzuschuß.

12) **Bremen:** 3000—5500 M., das Maximum durch 4 Zulagen nach je 5 Jahren erreicht. Kein Wohnungsgeldzuschuß.

Ob meine Angaben für die nichtpreußischen Gymnasien überall korrekt sind, muß ich dahingestellt sein lassen. Ein oberflächlicher Vergleich ergiebt, daß die Direktoren in Sachsen, im Reichsland und in Anhalt etwas besser als in Preußen gestellt sind, während sie in Bremen, besonders aber in Hamburg ein nicht unbeträchtlich höheres Gehalt beziehen. Die Lehrer sind nur in Hamburg höher als in Preußen besoldet.

Ist daher der neue Normal-Etat nicht unwesentlich hinter den berechtigten Erwartungen zurückgeblieben, so ist das Erreichte doch immerhin beachtenswert, um so mehr als eine im Abgeordnetenhaus angenommene Resolution die Hoffnung auf eine bessere Zukunft im Rahmen der allgemeinen Beamtenbesoldungsregulierung nicht ausschließt. Übrigens beträgt die zur Durchführung der materiellen Reform verwandte Summe rund 4 Millionen M., wovon freilich die Hälfte durch die Eltern in Form des erhöhten Schulgeldes aufgebracht wird. Aber freilich: Kein Kultusminister kann mehr geben, als der Finanzminister hat. So sagte im Abgeordnetenhaus Herr v. Bülow-Wandsbeck, und er hat leider nur allzurecht!“ [1])

---

[1]) Schließlich finde hier eine dankenswerte Zusammenstellung Platz, die H. Prof. Kropatscheck nachträglich gemacht:

Vom Kultusministerium und dem Stebener-Ausschuß **vorgeschlagene** Gehaltsreform.	**Erreichtes:**
Durchführung des Alterszulagesystems.	
1) Völlige Gleichstellung mit den Richtern erster Instanz (Direktoren = Landgerichtsdirektoren, akadem. geb. Lehrer = Richtern, Elementar- u. Vorschullehrer = den Gerichtssekretären).	

Nach dem Vortrag des Prof. Dr. Kropatſcheck ergriff das Wort Dir. Uhlig zu folgenden Bemerkungen:

„Es iſt wohl nicht ohne Intereſſe, wenn ich in Ergänzung und Berichtigung des von dem Herrn Kollegen Berichteten mitteile, wie ſich jüngſt die Gehaltsfrage in Bayern geſtaltet hat. Ich thue das auf Grund brieflicher Mitteilungen eines Mitgliedes der bayeriſchen Abgeordnetenkammer, das dem Finanzausſchuß angehört, des Gymnaſialprofeſſors Dr. Orterer.

Danach ſtellt ſich jetzt das Anfangsgehalt der Rektoren auf 4920 M. nebſt 540 M. Wohnungsgeldzuſchuß für die, welche nicht Dienſtwohnung haben. Dann ſteigt das Gehalt dreimal nach je 5 Jahren um je 360, weiterhin je nach einem Quinquennium um 180 M. Die Rektoren, welche Kaſſenführung haben (und das ſind viele) haben überdies 360—400 M. beſondere Remuneration, ſo daß ein Rektor von jetzt an nach 5 Rektoratsjahren 5280 M. und freie Wohnung (oder 540 M. Wohnungsgeldzuſchuß) und eventuell 360—400 M. haben wird und nach 10 Rektoratsdienſtjahren bei freier Wohnung und für den Fall der Kaſſenführung 6000—6040, nach 15 Rektoratsdienſtjahren unter den gleichen Umſtänden 6360—6400, mit der Ausſicht auf weitere Verbeſſerung um 180 M. je nach 5 Jahren.

Die bayeriſchen Gymnaſiallehrer aber erhalten von jetzt an

im 1.—3. Dienſtjahre	2280 + 180 M.	Wohnungsgeldzuſchuß	=	2460 M.
„ 4.—5. „	2640 + 180 M.	„	=	2820 M.
„ 6.—10. „	3000 + 180 M.	„	=	3180 M.

Vorgeſchlagenes:

2) Gleichſtellung der nichtſtaatlichen und ſtaatlichen Lehrer ſowohl an 9- wie an 6ſtufigen Schulen.

Direktoren 4800—6600 M. (Durchſchnitt: 5700 M.).

Akadem. gebildete Lehrer: 2400—6000 M. (Durchſchnitt: 4200 M.), d. h. alle: 2400—4800 M., und die Hälfte die Oberlehrer-Zulage von 1200 M.

Zeichen-, Vorſchul- und Elementarlehrer: 2100—3300 M. (Durchſchnitt: 2700 M.).

Erreichtes:

A. Für die Staatsanſtalten.

Direktoren: 4500—6000 M. (Durchſchnitt: 5250 M., alſo ein Minus von 450 M.; Berlin mit 6600 M. iſt geblieben).

Akadem. gebildete Lehrer: 2100—5400 M. (Durchſchnitt: 3750 M., alſo ein Minus von 450 M.), d. h. alle: 2100—4500 M., und die Hälfte die Oberlehrer-Zulage von 900 M.

Zeichenlehrer, aber nur wenn ſie 14 wöch. Zeichenſtunden erteilen: 1600—3200 M. (Durchſchnitt: 2400 M.); ſonſt ebenſo wie die **Vorſchul- und Elementarlehrer:** 1400—2800 M. (Durchſchnitt: 2100 M., alſo ein Minus von 600 M.; in Berlin: 1600—3200 M.).

B. Für die nichtſtaatlichen Anſtalten.

Direktoren und ak. geb. Lehrer ebenſo, aber unter Zulaſſung des bisherigen Stellenſyſtems.

Vorſchul- und Elementarlehrer: das Minimal-Gehalt der ſtaatlichen (1400 M.) Im übrigen werden ſie den Volksſchullehrern ihrer Stadt gleich behandelt; nur erhalten ſie als Erſatz für die ihnen fehlende kommunale Steuerfreiheit 150 M. nicht penſionsfähiger Zulage. Sie können an die Volksſchule verſetzt werden.

Wohnungsgeldzuſchuß erhalten jetzt alle akad. gebildeten Lehrer nach Tarif III (d. h. dem früheren Oberlehrer-Tarif), die Vorſchul- u. Elementarlehrer den der ſtaatlichen Kollegen; doch iſt er für ſie keine über das Gehalt der gleichaltrigen Volksſchullehrer hinausgehende Zulage.

Für ein ſpäteres Heft hat uns Herr Prof. Kropatſcheck einen Artikel über die Frage der nicht-ſtaatlichen Lehrer in Ausſicht geſtellt. Red.

im 11.—15. Dienstjahre 3180 + 180 M. Wohnungsgeldzuschuß = 3360 M.
und so weiter quinquennale Zulagen von 180 M. in infinitum.

Die Gymnasialprofessoren endlich beziehen jetzt

im	1.—5. Dienstjahr	3720 + 420	= 4140
„	6.—11. „	4080 + 420	= 4500
„	11.—16. „	4440 + 420	= 4860
„	16.—21. „	4620 + 420	= 5040

und so weiter quinquennale Zulagen von 180 M. in infinitum.

Es leuchtet also ein, daß die Gehaltsverhältnisse sich jetzt in Bayern wesentlich verbessert haben und sich neben denen anderer deutscher Staaten sehen lassen können, zumal wenn man bedenkt, daß das Leben auch in größeren Städten des Königreichs entschieden billiger ist, als an entsprechenden Orten in Preußen, Sachsen, Baden, Elsaß-Lothringen.

Nicht unwichtig ist ferner die Regelung der Rangstellung, wie sie sich in Bayern vollzogen hat, wonach die Gymnasial- und Realgymnasialrektoren die Stellung von Oberlandesgerichtsräten und Landgerichtsdirektoren haben, die Professoren an Lyceen, humanistischen und Realgymnasien den Landgerichtsräten und Oberamtsrichtern, die Gymnasial- und Realgymnasiallehrer den Amtsrichtern gleichgestellt sind. Die Verhältnisse haben sich also in Bayern ähnlich dem gestaltet, was in Preußen erstrebt wird, und keineswegs nur zu Gunsten der Lehrer erstrebt wird. Denn im dringendsten Interesse der Schule selbst und des Staates liegt es, daß alle speziell für den Lehrerberuf beanlagten Persönlichkeiten sich ihm zuwenden. Ein nicht unwesentliches Mittel aber, um sich diesem Ziel zu nähern, ist eine derartige Regelung sowohl der Rang- als der Gehaltsverhältnisse, daß die Lehrer der höheren Schulen den anderen auf akademischen Studien beruhenden Berufsarten durchaus gleichgestellt werden." [1])

Der Redende schloß daran noch eine Bemerkung, die auf die von H. Geh. Rat Klix gesprochenen Worte zurückgriff. Auch er glaube nicht nur, sondern wisse aus Erfahrung, daß der lateinische Aufsatz eine sehr schätzbare Übung sein könne. Verhängnisvoll aber sei für ihn sein obligatorischer Charakter und seine Rolle im Abiturientenexamen gewesen, wodurch sein Betrieb vielfach, zumal in den Händen von Lehrern, die selbst die lateinische Sprache nicht in dem erforderlichen Grade beherrschten, auf falsche Bahnen gelenkt worden sei. Deswegen erscheine als das Richtige, daß diese Leistung zu einer fakultativen gemacht werde, welchen Charakter sie jetzt in Sachsen erhalten und früher schon anderwärts gehabt habe, ohne daß sie darum etwa hier aufgehört habe vorzukommen. Ja, Redner habe manche recht erfreuliche freie lateinische Arbeiten in einem Staat gesehen, wo der Aufsatzzwang jederzeit fehlte. Obligatorisch müsse nach seiner Ansicht bis in die obersten Klassen nur bleiben die Verwendung des Lateinischen in Übersetzungen aus dem Deutschen, an denen unentwegt festzuhalten sei, nicht etwa trotz der in der Lektüre zu lösenden Aufgaben, sondern wegen derselben: denn, wo man diese Übertragungen in den oberen Klassen fallen gelassen habe, da habe sich ein eklatantes Sinken der Fähigkeit, den Sinn der lateinischen Texte sicher und leicht zu erfassen, gezeigt.

Danach forderte der Vorsitzende die Versammlung auf zur Wahl der (nach § 4 der Statuten) in jedem Jahr von der Generalversammlung direkt zu wählenden fünf Vorstandsmitglieder zu schreiten. Auf Antrag des Geheimerats

[1]) Bei der Drucklegung des Obigen geht uns die Nachricht zu, daß die Rangverhältnisse soeben auch in Preußen auf eine Weise geregelt sind, welche allen gerechten Wünschen entsprechen wird. Red.

Klir wurden die bisherigen von der Versammlung durch Acclamation wiedergewählt, also die Herren Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Zeller in Berlin, Geh. Oberregierungsrat und Universitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, Fabrikbesitzer Dr. jur. Frowein in Elberfeld, Gymnasialdirektor Prof. Dr. Kübler in Berlin und Gymnasialdirektor Prof. Dr. Uhlig in Heidelberg.

Zum Ort der nächstjährigen Versammlung wurde auf Antrag des Vorstandes Leipzig bestimmt und als Zeit, je nach der Lage der bevorstehenden Wiener Philologenversammlung, Pfingsten oder Ostern in Aussicht genommen.

Zum Schluß sprach Herr Geheimerat Zeller den anwesenden Vertretern der Behörden und Vereinsmitgliedern den Dank für ihre Beteiligung aus.

Es folgte noch eine kurze zweite Vorstandssitzung, in welcher zuerst dieselben Vorstandsmitglieder kooptiert wurden, welche bisher außer den fünf von der Versammlung gewählten dem Vorstand angehört hatten: die Herren Rektor Dr. Arnold in München, Rektor Dr. Autenrieth in Nürnberg, Oberschulrat und Gymnasialdirektor Dr. v. Bamberg in Gotha, Gymnasialrektor Dr. Bender in Ulm, Gymnasialprofessor Gerstenecker in München, Geh. Sanitätsrat und Landtagsabgeordneter Dr. Graf in Elberfeld, Gymnasialdirektor Dr. O. Jäger in Köln, Reichstags- und Landtagsabgeordneter Prof. Dr. Kropatscheck in Berlin, Stadtrat Dr. med. Lobstein in Heidelberg, Geh. Oberschulrat Prof. und Gymnasialdirektor Dr. Schiller in Gießen, Gymnasialdirektor Dr. Wohlrab in Dresden, Prof. Dr. Theob. Ziegler in Straßburg. Hierauf ersuchte Herr Geheimerat Zeller mit Hinweis auf sein Alter und seine sonstige Geschäftslast dringend, das Amt des ersten Vorsitzenden nunmehr einem Anderen zu übertragen. Nach vergeblichen Gegenvorstellungen übernahm das erste Präsidium dann auf allgemeines Ersuchen Herr Geheimerat Schrader, wogegen Herr Zeller sich für die Stelle des zweiten Vorsitzenden bereit finden ließ.

Ein gemeinsames Mahl im „Englischen Hause" vereinigte um 3 Uhr Berliner und Auswärtige.

Alfred Fouillée, ancien maître de conférences à l'École normale supérieure. **L'enseignement au point de vue national.** Paris. Hachette, 1891. 450 S. u. XVIII.

Wenn es von unleugbarem Wert für den Lehrer ist, die Art und Weise des Unterrichtens Anderer zu beobachten und daraus zu lernen, so ist es nicht minder von Bedeutung, Blicke in den ganzen Schulbetrieb eines fremden Volkes zu thun. Und gerade unsere westlichen Nachbarn, unstreitig ein hochbegabtes Volk, bieten wegen der mehrfach grundsätzlichen Verschiedenheit ihrer pädagogischen Anschauungen für uns Deutsche einen wertvollen Gegenstand des Studiums.

So ist auch das Werk von Fouillée von entschiedener Bedeutung ebensosehr für Einsicht in die Unterrichtsfrage, wie sie gegenwärtig in Frankreich wie anderwärts die Geister beschäftigt, als besonders auch für die Beurteilung Deutschlands und seines Unterrichtswesens seitens der Franzosen.

Unterziehen wir das Buch einer etwas eingehenderen Betrachtung.

Schon in der Einleitung zeigt sich uns der Verfasser, der durch seine philosophischen Werke in Frankreich rühmlich bekannt ist, als ein für die idealen Güter des menschlichen Lebens begeisterter Mann, als ein Feind jeder Nützlichkeitslehre, die nur nach dem äußeren Vorteil, nach dem persönlichen Interesse fragt; dabei

als ein warmer Vaterlandsfreund, dem sein Frankreich über alles geht, ohne daß er jedoch dabei in thörichten Chauvinismus verfällt. Im Gegenteil hat er gleich zu Anfang Worte parteiloser Wertschätzung für Deutschland.

Das Thema seines Buches kann in die Worte gefaßt werden: „Die humanistischen Studien mit der Philosophie, die sie vervollständigt, sind die wahre und einzige freisinnige Erziehung." Die klassischen Studien sind schon an sich das Unterpfand einer gewissen Selbstlosigkeit. Auch das Latein, das anscheinend „nichts nützt", nützt gerade dadurch, daß es die jungen Geister von ihren unmittelbaren und nächsten Interessen abzieht und sie zu den großen nationalen und historischen Interessen hinführt, zu der französischen Litteratur und zu den alten Litteraturen, von denen jene durchdrungen ist, zu der alten Kunst, die noch heute die Schule der neueren Kunst ist.

Der erste Abschnitt handelt von der Erziehung und der „Auswahl" vom nationalen Standpunkt aus.

Der Verfasser bekennt sich zur Lehre Darwins und will dessen Entwicklungslehre auf das geistige Gebiet übertragen.

Nachdem er auf die Gefahr hingewiesen, daß die physische Spannkraft eines ganzen Volkes durch eine den Geist auf Kosten des Körpers anstrengende Erziehung herabgedrückt wird, und nachdem er von der Notwendigkeit körperlicher Übungen, des Turnens und der Jugendspiele gesprochen (Kap. II), geht er zu der Frage über: welches sind die wesentlichen Gegenstände, die sich die Erziehung des Geistes als Ziel setzen muß? und giebt die Antwort: „die Liebe zur Wahrheit, zum Schönen, zum Guten" (Kap. III), also die Ausbildung der intellektuellen, ästhetischen und moralischen Fähigkeiten. Bei der Verschiedenheit nun aber der Begabung der Einzelwesen kommt der Erziehung zu, die Befähigteren hervorzuziehen, auszuwählen. Diese natürliche Auswahl könnte für die Andern nur dann schädlich werden, wenn dadurch egoistischer Ehrgeiz großgezogen würde. In Wahrheit aber bedingt diese Ungleichheit den Fortschritt der ganzen Menschheit. Wollte man die Forderungen des Unterrichts den Schwachen zu Liebe heruntersetzen, so wäre dies das sicherste Mittel, diese noch weiter herabzudrücken, und mit ihnen auch die, welche ein höheres Streben haben (Kap. IV S. 50).

Es kann auffallend erscheinen, aus Franlreich, wo heutzutage die Demokratie die festesten Wurzeln gefaßt hat, eine Stimme zu hören, die ausruft: „eine allgemeine Gleichheit ist unmöglich!" Il ne faut pas vouloir tout niveler sous prétexte d'égaliser (p. 44). Doch wird der Verfasser, wenigstens bei den Verständigen seines Volks kaum auf Widerspruch stoßen, wenn sie seine Ausführungen lesen: es wäre ebenso thöricht, die absolute Gleichheit aller Einzelwesen im Staat anzunehmen, wie zu behaupten, daß alle Zellen, aus denen der menschliche Körper besteht, gleich seien. Allerdings bestehen sie alle aus Kohlenstoff, Wasserstoff, Sauerstoff und Stickstoff. „Jedoch, wenn Shylock mir eine Unze Fleisch aus dem Arm oder Bein nehmen wollte, so würde ich ich selbst bleiben; wollte er sie aber aus dem Herzen oder dem Gehirn nehmen, so wäre es aus mit mir" (S. 44).

Im folgenden Kap. V (*l'éducation utilitaire et les vrais intérêts nationaux*) verwirft er durchaus das Nützlichkeitsprinzip in der Erziehung. Da die Wissenschaft nur durch den Geist der Selbstlosigkeit fortschreite und da auch die Industrie die wissenschaftliche Theorie annehme, so schreite auch die Industrie nur durch die selbstlose Liebe zum Wahren fort, die sich an das Schöne im Wahren anschließe. Der Vorrang wird nicht den Völkern bleiben, welche das Nützlichkeitsprinzip aufstellen; denn sie werden unfruchtbar sein an hervorragenden Männern. Männer wie Descartes, Leibniz werden nicht geboren oder entwickeln sich nicht in einem Volk, das ausschließlich der Jagd nach dem unmittelbaren Nutzen sich hingiebt.

Die Luft, in der sie leben können, ist die, wo das Wahre und das Schöne in ihrem eigenen Lichte glänzen. Eine auf die Nützlichkeit gegründete Erziehung wäre besonders dem französischen Volke schädlich, weil sie in Gegensatz zu seinem Temperament treten würde. Frankreich muß «la terre de l'enthousiasme» bleiben.

Die Erziehung hat aber nicht nur eine nationale, sondern auch eine internationale Aufgabe. Nach dem Kriege hatte man davon ein lebhaftes Gefühl. Aber man hat die Ursachen der Niederlagen zu sehr in der Art des Unterrichts gesucht. Wie das unwissende Volk rief: „wir sind geschlagen worden, folglich wurden wir verraten!", so sagten die Gebildeten: „wir sind geschlagen worden, weil wir zu wenig Geographie, Geschichte, Mathematik und Mechanik wissen." Und so kam es, daß die Lehrpläne auf Kosten der klassischen Sprachen mit Realfächern überladen wurden. Die Folge davon war, daß man sämtliche Studien herunterdrückte (S. 54).

„Die pädagogische Frage hängt endlich aufs engste mit der sozialen Frage zusammen. Die Nation hat vor allem nötig, was man Gemeinsinn nennt, d. h. den Geist der Hingebung für das Gemeinwesen, sie hat ferner nötig alle gesellschaftlichen und intellektuellen Tugenden, die in der selbstlosen Liebe zum Wahren und Schönen wurzeln. Die Erziehung der Nützlichkeitslehrer ist also die verhängnisvollste von allen. Sie macht leider auch in Deutschland Fortschritte. Halten wir, um unsere Ansichten auf Erfolg zu wahren und zu stärken, fest an einer wahrhaft liberalen Erziehung, der einzigen, die jemals die Stärke eines Volks ausgemacht hat" (S. 59).

Nachdem der Verfasser im vorhergehenden die Notwendigkeit verschiedenartiger Schulen, auch bei dem allgemein politischen Grundsatz der Gleichheit, hervorgehoben, betrachtet er im II. Abschnitt speziell die Gymnasialbildung und zwar zunächst die naturwissenschaftliche Gymnasialbildung vom nationalen Standpunkt aus. Er rühmt an Deutschland, daß dort die zukünftigen Ärzte und daß auch Ingenieure dieselbe Bildung sich aneignen, wie die späteren Juristen und Professoren, macht uns dagegen den Vorwurf des allzu philologischen Betriebs der Sprachen. Wenn dieser Tadel auch teilweise seine Berechtigung haben mag, so werden doch auch mehrere thatsächliche Unrichtigkeiten behauptet (S. 64).

Nach einer kurzen Kritik der englischen Gymnasien, geht der Verfasser im Kap. II auf die Fehler des französischen Unterrichts in den Naturwissenschaften über und verlangt la transformation des sciences matérielles en sciences morales (S. 67). Er geht mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht streng ins Gericht; sein Urteil hat aber eben nur unter Zugrundelegung französischer Schulverhältnisse volle Berechtigung, da dort der Gymnasial-Lehrer, wie der Lehrer der Hochschule, seinen Vortrag hält und es den Schülern überläßt, ob sie daraus Nutzen ziehen wollen. So giebt er Stellen aus stenographierten Vorträgen, die in Chemie-, Physik-, Mathematik- und Naturgeschichts-Stunden eines Gymnasiums (S. 73) gehalten worden sind, und bemerkt dazu: „Man kann ohne Widerrede behaupten, daß sich der wissenschaftliche Sinn d. h. das Verständnis für Induktion, Divination, Hypothese, für Beobachtung, Scharfsinn und Geduld (la patience de Newton) durch das Studium der Grammatik und der Sprachen mehr entwickelt, als durch das Studium der Naturwissenschaften (S. 76)." Er behauptet geradezu den Unwert der Naturwissenschaften für die Erziehung, falls nicht auch die poetische und philosophische Seite derselben betont wird. „Wenn man den Unterricht nicht auf eine Einheit zurückführt, woraus das Verständnis der großen Gesetze der Welt und der menschlichen Gesellschaft hergeleitet wird, so vernachlässigt er zugleich die idealen Ziele des Lebens und kann die Wissenschaft nicht mehr dem Leben dienstbar machen. Die Naturwissenschaften verlieren also mit ihrer höchsten

Wahrheit und ihrer Schönheit auch ihre moraliſche Bedeutung.“ Indem er ſich in dieſer Beziehung mit Dubois-Reymond eins fühlt, ſchließt er mit den Worten: „Wenn die Naturwiſſenſchaften in den Gymnaſien ſchließlich alles für ſich in Anſpruch nehmen auf Koſten der Sprachen und der Philoſophie, ſo ſind wir überzeugt, daß daraus eine förmliche Entſittlichung folgen würde, une véritable démoralisation“ (S. 81).

Fouillée verlangt eine philoſophiſche Reform der naturwiſſenſchaftlichen Studien (Kap. III): ſie ſollen vereinfacht und einheitlich geſtaltet werden. „Denn die allzuweit ausgedehnten Kenntniſſe, die eben dadurch oberflächlich werden, erſticken das Verſtändnis und lockern die Spannkraft des Charakters. Einer der Grundſätze der deutſchen Pädagogik iſt der, daß unſer Wiſſen nicht uns gehört, wenn es ſich nicht in Fähigkeit und Trieb verwandelt.“ Warum man den zukünftigen Studenten der Medizin ſchon auf dem Gymnaſium alle möglichen naturwiſſenſchaftlichen Fächer oberflächlich lehre, die er doch noch einmal auf der Univerſität gründlich ſtudieren müſſe?

Für einen zukünftigen Arzt ſei es nötig, gründliches mathematiſches, phyſikaliſches, litterariſches und philoſophiſches Wiſſen zu erwerben; vor allem ſei ihm alles das nötig, was ſeinem Weſen Lauterkeit und Seelengröße verleihen könne, er habe etwas Idealismus in Anbetracht der Bekanntſchaft nötig, die er mit dem Elend des menſchlichen Lebens und mit den Geheimniſſen des Todes machen ſoll (S. 86).

Dabei bedauert F., daß z. B. die Aſtronomie aus dem Lehrplan geſtrichen ſei; denn wenn ſie auch weniger „praktiſch“, weniger für Induſtrie und Chemie anwendbar ſei, ſo ſei ſie doch beſonders geeignet, die Bewunderung zu erregen und Ausblicke in das Weltall zu eröffnen. Und nun folgt eine begeiſterte Lobrede auf dieſe Wiſſenſchaft; und nicht ohne Genugthuung fügt der Verfaſſer in einer Note hinzu, daß nach Veröffentlichung dieſer Darlegung in der revue des deux Mondes das Studium der Kosmographie in die Prima wieder aufgenommen worden ſei (S. 90).

Nach dem Grundſatz: πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει legt ſich alsdann der Verfaſſer die Frage vor: „welches ſind die notwendigen naturwiſſenſchaftlichen Kenntniſſe für das Gymnaſium“, und antwortet darauf: „die Disziplinen, welche eigentlich erklärend ſind, alſo Mathematik, Mechanik, Phyſik; dagegen weniger die Chemie, et les sciences naturelles sont encore beaucoup moins explicatives.“ Auch hier wieder die Folge der franzöſiſchen Unterrichtsart, die offenbar nicht die Naturbeſchreibung kennt, wie ſie in deutſchen Schulen betrieben wird.

Die Naturwiſſenſchaften müſſen aber nicht nur vereinfacht, ſondern auch einheitlich geſtaltet werden, vermittelſt der Philoſophie, die das Band der verſchiedenen Wiſſenſchaften ſei. Deux choses sont nécessaires: il faut d'abord, dans l'étude de chaque science, introduire l'esprit et la méthode philosophiques, les vues d'ensemble, la recherche des principes et des conclusions les plus générales; il faut ensuite ramener les diverses sciences à l'unité par un enseignement sérieux de la philosophie, qui sera non moins obligatoire pour les élèves des sciences que pour les élèves des lettres (Schüler der Realſchulen und der Gymnaſien). Während zwar in den Volksſchulen beſchreibende Naturgeſchichte am Platz ſei, ſollen auf den Gymnaſien die Grundlagen der Mathematik und Phyſik gelehrt werden, dagegen keine Botanik, Geologie, Zoologie, die erſt auf der Univerſität ihren Platz hätten; eher eigne ſich für die Mittelſchule die Biologie, die die allgemeinen Geſetze des Lebens lehre.

Zu den durchaus notwendigen Unterrichtsgegenständen des Gymnasiums gehören nach dem Verfasser in erster Reihe: Französisch, Lateinisch, Sittenlehre, Philosophie, Kulturgeschichte, die Elemente der Mathematik und Physik; in zweiter Reihe: Griechisch, lebende Sprachen, Detail-Geschichte, Geographie, Chemie, Kosmographie. Denn der Gymnasialunterricht müsse sich zwei Hauptziele setzen: 1) solle er denen, welche ihre Studien auf der Universität nicht fortzusetzen gedenken, eine genügende Bildung mitgeben pour les fonctions de la vie privée, de la famille, de l'État; 2) den anderen die nötigen Kenntnisse geben, um mit Erfolg die Universität zu beziehen. Bei der Hervorhebung der Wichtigkeit der Philosophie im Unterrichte werden wieder deutsche Gelehrte, wie Dubois-Reymond, angeführt, die sich ebenfalls für die Notwendigkeit einer philosophischen Bildung ausgesprochen haben. N'abandonnons pas les jennes esprits à l'étude exclusive des sciences et à l'orgueil que cette étude peut développer, sans leur avoir montré tous les points où il convient de dire avec la modestie du vieux Socrate: «Ce que nous savons, c'est que nous ne savons rien.» Il arrive de deux choses l'nne aux hommes de science qui n'ont point reçu de enlture philosophique: ou ils restent dans une attitnde de complète indifférence et de scepticisme positiviste; ou il se fabriqnent à eux-mêmes nne philosophie plus on moins étrange (S. 109).

„Die Macht des Aufschwungs in der Philosphie ist der beste Beweis der geistigen und wissenschaftlichen Lebensfähigkeit eines Volks: Griechenland, Frankreich im 17. und 18. Jahrhundert, Deutschland im 19. Jahrhundert sind die schlagendsten Beweise hierfür. Es sind nicht nur die deutschen Heerführer, die über die französischen Truppen Triumphe davon getragen haben, es sind auch die philosophischen Geister Deutschlands, welche seit einem Jahrhundert der deutschen Litteratur, Philosophie, Wissenschaft und gerade dadurch dem allgemeinen deutschen Geiste einen Aufschwung gegeben hatten: wir sind durch Männer wie Kant und Fichte, Goethe und Schiller, Alex. und Wilh. von Humboldt, Gauß und Helmholtz ebensosehr wie durch Bismarck und Moltke geschlagen worden."

Im III. Abschnitt behandelt sodann der Verfasser die klassischen Studien vom nationalen Standpunkt. Dr. Wilhelm Maier.

(Fortsetzung folgt.)

Die griechische Studienreise badischer Philologen.

Der Reiseplan für die zweite, durch das warme Interesse **Ihrer KK. HH. des Großherzogs und der Großherzogin von Baden** und die thatkräftige Unterstützung der Großh. Regierung ermöglichte Studienreise badischer Philologen in klassisches Land ist in seinen Grundzügen im letzten Heft dieser Zeitschrift (S. 56 f.) veröffentlicht. Bis in alle Einzelheiten auf das sorgfältigste vorbereitet, ist er mit wenigen, durch Verhältnisse, die erst an Ort und Stelle beurteilt werden konnten, bedingten Ausnahmen in vollem Umfang innerhalb der zur Verfügung stehenden 11 Wochen zur Ausführung gelangt. Daß dieser erstmalige Versuch, eine Reise mit einer verhältnismäßig großen Zahl von Teilnehmern über die bisher bei solchen Unternehmungen üblichen Grenzen auszudehnen, so (ich darf wohl sagen) über Erwarten gut gelang, dazu haben verschiedene Faktoren in glücklicher Verbindung mitgewirkt.

Vor allem die Persönlichkeit unserer beiden Herrn Führer, der Freiburger Professoren Dr. Franz Studniczka und Dr. Ernst Fabricius. Unterstützt durch eingehendste Orts-, Sach-, Personen- und Sprachkenntnis, haben sie ihre in

der That nicht leichte Aufgabe mit wahrhaft aufopfernder Selbstverleugnung, unter Hintansetzung ihrer eigenen Interessen, erfüllt und durch möglichst weitgehende Rücksichtnahme auf die Individualität der einzelnen, sowie durch ihre persönliche Liebenswürdigkeit die unbedingte Unterordnung, zu der wir der Einheitlichkeit der Leitung halber verpflichtet worden waren, uns außerordentlich leicht gemacht. Vor allem verstanden sie auch, mit ungemeinem Geschick durch richtigen Wechsel in den Beförderungsmitteln, wie durch gute und reichliche Verpflegung die Kräfte zu schonen und stets die nötige körperliche und geistige Frische zu erhalten, so daß trotz der manchmal nicht geringen Anforderungen, die durch lange anstrengende Tagemärsche und stellenweise höchst dürftige Nachtquartiere, namentlich im Peloponnes und in Mittelgriechenland, an unsere körperliche Leistungsfähigkeit gestellt wurden, bei keinem der Teilnehmer hochgradige Abspannung oder Übermüdung sich einstellte. Dazu kam dann freundliche Fürsorge der Vertreter des Reiches und, durch diese veranlaßt, teilweise auch zuvorkommende Haltung von Seiten der Lokalbehörden, Berücksichtigung unserer speziellen Wünsche durch Bahn- und Dampferlinien und (ein nicht zu unterschätzender Faktor) leidlich günstige Witterung; auch fügte es ein gütiges Geschick, daß alle die kleinen Unfälle, die ja bei längeren Reisen ganz unvermeidlich sind, ohne ernstere Gefährdung vorübergingen.

Als Hauptzweck der Reise war in Aussicht genommen: unter Vermeidung eingehender Spezialstudien den Teilnehmern eine möglichst allseitige und lebendige Anschauung von den Hauptstätten und Denkmälern der hellenischen Geschichte und Kulturentwicklung und von dem Charakter des südlichen Lebens zu vermitteln, besonders insofern eine solche Anschauung den Unterricht in der alten Geschichte und den klassischen Sprachen, sowie die Lektüre der alten Schriftsteller zu fördern und zu beleben geeignet ist. Und im Großen und Ganzen dürfen wir wohl ohne Überhebung sagen, daß dieser Hauptzweck in ziemlich ausgiebigem Maße erreicht worden ist. Auf einzelnes, was geplant war, haben wir allerdings verzichten müssen, weil seine Erreichung unverhältnismäßig viel Zeit beansprucht hätte, und dadurch anderes, für uns wichtigeres, in Frage gestellt oder in Wegfall gekommen wäre. Des Odysseus Vaterland, dessen Besuch ja allerdings nur ein mehr ideelles Interesse geboten hätte, durften wir nur aus der Ferne schauen. Ägina, das mit seinen charakteristischen Linien von den Athenischen Hügeln aus oft fast zum Greifen nahe vor uns lag, und bei dessen Anblick man wohl verstehen mochte, weshalb die Athener um seinen Besitz mit so zäher Ausdauer gerungen, konnten wir nicht betreten; der Besuch des Schlachtfeldes von Pharsalus ward uns verregnet; Sardes und Magnesia a. S. mit seinem Niobebild zu sehen, blieb ein frommer Wunsch. Auch viel anderes Schönes und Merkwürdiges ist uns offenbar entgangen. Geradezu erheiternd war es zu hören, wie fast jeder, der im Gespräch mit uns auf sein Fragen erfuhr, an diesem oder jenem Punkt seien wir nicht gewesen, sich beeilte zu versichern, da hätten wir aber unbegreiflicher Weise ja gerade das Allerinteressanteste und Allerschönste versäumt. Doch diese Verluste wurden uns reichlich aufgewogen durch die überaus große Menge dessen, was wir gesehen, und namentlich durch die Bekanntschaft mit einer Anzahl von Punkten, die wir auf einer von vornherein nicht vorgesehenen viertägigen Tour im Ägäischen Meere zu besuchen Gelegenheit erhielten. Von allen 18 Landschaften des alten Hellas haben wir nur zwei, Epirus und Akarnanien, nicht durchzogen oder (wie Sikyonien von der Höhe von Akrokorinth aus) überschaut, und auch von jenen beiden haben wir wenigstens von der Seeseite her bei der Vorüberfahrt in der Abend- oder Morgenbeleuchtung ein flüchtiges Bild in uns aufgenommen.

Gleich das erste Betreten hellenischen Bodens machte tiefen und nachhaltigen Eindruck. Kaum erst hatten wir uns in Ancona bei heftigem Schneegestöber noch

mitten im Winter gefühlt, so sahen wir uns auf Corfu in die ganze Pracht des vollentwickelten Frühlings, in hochstämmigen Ölwald und zwischen Orangengärten versetzt. Auch wirkte gerade hier gleich Sage wie Geschichte mächtig auf uns ein. Auf der Höhe der Zitadelle mit dem weitumfassenden Blick über das tiefblaue Meer nach den noch schneebedeckten epirotischen Bergen, über die Stadt mit ihren Häfen und einen großen Teil der Insel, entrollte Prof. Fabricius an Hand des Thukydides und Xenophon ein historisch-kritisches Bild der Ereignisse von 427—425 und 373, besprach Kollege Böckel eine der anmutigsten Szenen der Odyssee, des Helden unfreiwillige Ankunft auf der Insel der Phäaken und sein Zusammentreffen mit der lieblichen Prinzessin Nausikaa, und gelangte zu dem später von uns mehrfach, namentlich bei Mitylene, bestätigt gefundenen Ergebnis, daß die Homerische Schilderung der Phäakenstadt, wenn auch im Altertum durchweg auf Kerkyra bezogen, ebensogut auf eine Reihe anderer Seestädte mit ähnlicher Lage passe. Ist aber auch des Alkinoos glänzender Palast verschwunden, so leuchtet von der Höhe jenseits des Hylläischen Hafens ein modernes Fürstenschloß herüber, und man mag wohl begreifen, daß eine Kaiserin diesen Platz zu häufigem Aufenthalt sich auserkoren. Und vor dem Eingang des genannten Hafens liegt eine kleine Insel, Mausinsel (Pontikonisi) genannt, die zwischen Cypressen halb versteckt ein kleines Kloster trägt, ihrer Form nach mit dem Rumpf eines Schiffes wohl vergleichbar. Das ist ein warnendes Zeugnis von dem Grolle des Poseidon, das Schiff, auf dem die gastlichen Phäaken den irrenden Fremdling an die heimische Küste gebracht, und das angesichts des eigenen Hafens der zürnende Meerbeherrscher in Stein verwandelte. — Der unfreiwillig verlängerte Aufenthalt auf Corfu gab Gelegenheit, bei mehreren Ausflügen die landschaftlichen Reize der Insel kennen zu lernen und neben dem archäologisch interessantesten, dem Grabmal des Menekrates, das kleine aber durch einige recht alte Inschriften und Skulpturen nicht unwichtige Museum eingehend zu besichtigen.

Die zweite Stätte längeren Verweilens bildete für uns Olympia. Die Altis ist für den heutigen Besucher bequem zu erreichen, da die Eisenbahn ihn bis an den Fuß der Höhe von Druva, an den Kladeosbach, in die unmittelbarste Nähe des Ausgrabungsplatzes befördert. Auch wird moderne Spekulation und Konkurrenz wohl bald für etwas bequemere Unterkunft der immer zahlreicher nach dem althelleniſchen Nationalheiligtum wallenden Pilger gesorgt haben.

Bei unserer Ankunft nahm zu unserer großen Freude Dr. Dörpfeld uns in Empfang, der eigens zu diesem Zweck aus Athen herübergekommen war; und nachdem wir den gleichen Abend noch von dem die Altis beherrschenden Kronoshügel aus einen im allgemeinen orientierenden Überblick über das Gesamtgebiet der Ausgrabungen erhalten, hatten wir den Vorzug, $2\frac{1}{2}$ Tage lang von Dörpfeld selbst in Olympia geführt und auf das eingehendste belehrt zu werden. Ist es an und für sich schon besonders schätzenswert, von sachkundiger Hand auf der Stätte eigener mehrjähriger Wirksamkeit geleitet zu werden, so steigerte sich dies hier infolge der Eigenart von Dörpfelds Persönlichkeit zu einem wirklichen Genuß. Das bei aller Ruhe und selbstbewußten Sicherheit liebenswürdige und anspruchslose Auftreten des Mannes mit seinem offenen, freundlichen Gesicht und den klaren Augen nehmen vom ersten Augenblick der Bekanntschaft für ihn ein; geradezu Bewunderung aber erweckt er durch die klare, wohl disponierte, das Ziel nicht einen Augenblick aus dem Auge verlierende, überzeugende und doch nichts weniger als anspruchsvolle Art seines Vortrags. Er hat, ich möchte fast sagen den Vorzug, nicht von vornherein philologisch-archäologisch gebildet, sondern zunächst Techniker von Beruf zu sein, und gerade das befähigte ihn wohl in so hervorragendem Maße zu seinen bedeutenden Leistungen auf dem Gebiete der antiken, speziell der griechischen Architektur.

Völlig unbeeinflußt von der oft recht zweifelhaften litterarischen Überlieferung, tritt er den Fundthatsachen gegenüber; mit scharfem Blick, dem auch das scheinbar Unbedeutende oder Gleichgültige nicht entgeht, stellt er die thatsächlichen Verhältnisse fest; mit unumstößlicher Logik zieht er als Techniker die ihm daraus sich ergebenden Schlüsse, und nun erst fragt er, wie sich zu den auf diesem Wege gewonnenen Ergebnissen die litterarische Überlieferung verhält. Stimmt sie mit seinen Resultaten, so ist damit für diese die Probe auf ihre Richtigkeit gemacht; weicht sie ab, dann erhebt sich ihm die Frage, ob nicht vielleicht die Überlieferung getrübt, durch noch nachzuweisende Mißverständnisse der Gewährsmänner entstellt, oder auch infolge mangelhafter Kenntnis der Thatsachen bisher von uns falsch verstanden und ausgelegt worden ist. Dabei bleibt Dörpfelds Darlegung nicht an der Einzelerscheinung haften; stets sind es weitere Gesichtspunkte, die von ihm ins Auge gefaßt werden. So gewann er am Heratempel zu Olympia aus der Verschiedenheit der Säulen in Bezug auf Durchmesser, Zahl der Trommeln und Furchen, Form der Kapitäle, der Skamillen und Dübellöcher die durch eine Bemerkung des Pausanias (V 16, 1) bestätigte Überzeugung, daß der ganze Säulenumgang mit seinem Gebälk ursprünglich aus Holz bestanden, und ferner daß, in Übereinstimmung mit der Ansicht des Vitruv, die Eigenart des dorischen Baustils überhaupt aus dem Holzbau abzuleiten sei; beim gleichen Tempel führte ihn der Umstand, daß der aus Quadern gefügte Sockel in durchweg gleicher Höhe erhalten ist, in Verbindung mit der innerhalb des Tempels bei den Ausgrabungen gefundenen Lehmschicht, auf seine Theorie vom Luftziegelbau, die sich dann namentlich in Eleusis und Troja auf das glänzendste bestätigte. Beim Zeustempel wies er die so oft wiederholte Behauptung der hypäthralen Beleuchtung der Tempel, für die man gerade aus der verschiedenartigen Pflasterung des Cellabodens dieses Tempels eine Stütze hatte gewinnen wollen, in das Reich der Einbildung: die Beleuchtung sei nur durch die Thüröffnung erfolgt; und unser Bedenken, ob diese in der That habe genügen können, ward beschwichtigt durch den Hinweis auf den sog. Theseustempel zu Athen, der trotz nur sehr kleiner Lichtöffnungen im Dache, die freilich für unsere atmosphärischen Verhältnisse durchaus ungenügend sein würden, die längste Zeit in befriedigender Weise sogar als Museum gedient hat. Gleich fesselnd war später Dörpfelds Vortrag, wenn er uns im Dionysosthealer zu Athen an Hand der Überreste aus den verschiedensten Bauperioden von der ersten Anlage eines Festplatzes für Dionysische Chöre bis in die römische Kaiserzeit eine vollständige Entwicklungsgeschichte des griechischen Theaterbaus vorführte, oder wenn er in Eleusis an dem großen Mysterientempel die einzelnen Perioden des Umbaus und der Vergrößerung aufwies.

In dämmriger Morgenfrühe begann die Reise durch den Peloponnes. Manchem mochte es wohl etwas schwül zu Mute werden, der zum ersten Mal ein Reittier bestieg, aber in den breiten, ungefügen Holzsätteln saß sichs wie im Sessel, und die Pferde waren aufs Durchgehen nicht eingerichtet. Gleich der erste Tag brachte Überraschungen. Die Absicht, nach dem Übersetzen über den Alpheios geradeswegs in südöstlicher Richtung das südwestliche Arkadien zu erreichen, wurde wegen der unverschämten Forderung der Fährleute, die nun gar nichts erhalten sollten, aufgegeben, und munter gings am rechten Ufer des Flusses aufwärts, vorüber am Grabhügel der unglücklichen Freier der Hippodameia. Beim Durchreiten des Erymanthos, der die Grenze zwischen Elis und Arkadien bildet, und des Ladon, des bedeutendsten Nebenflusses des Alpheios, endlich des Alpheios selbst, boten komische Szenen reichlichen Stoff zum Lachen; aber viel Zeit wurde damit vergeudet, da jeweils zwei sich in ein Reittier teilen mußten; und die Nacht brach ein, als wir noch weit von unserm Nachtquartier Andritsena entfernt waren. Nun wurde die Sache ungemütlich, da Menschen und Tiere müde und hungrig in völ-

Digitized by Google

liger Dunkelheit auf mehr als steinigen Pfaden dahinstolperten, und namentlich unsere Herrn Führer atmeten erleichtert auf, als endlich die Lichter des Dorfes in der Ferne erglänzten, das uns ein in jeder Hinsicht höchst dürftiges Unterkommen gewähren sollte. Aber die gute Laune litt darunter nicht Not und gab sich, wie auch sonst öfters, in kräftig ertönenden Liedern kund.

Der Südwesten Arkadiens macht einen außerordentlich öden Eindruck; und dabei fehlen hier eigentlich großartige landschaftliche Bilder. Wir waren daher freudig überrascht, als am folgenden Tag nach mehrstündigem beschwerlichem Berg- auf- und Absteigen hoch im Gebirge, von allerdings noch nicht grünen Eichen umgeben, der Apollotempel von Bassae vor uns lag. Finstere Wolken jagten am Himmel hin und nahmen die Aussicht zeitweilig fast völlig weg; aber wir blieben doch von dem hier scheints üblichen Schneegestöber, das noch 4 Wochen später Dörpfeld mit seiner Gesellschaft faßte, verschont; und in günstigen Momenten bot sich ein prächtiger Blick auf das fast unmittelbar gegenüber liegende Eira, den dahinter in langer Linie sich erstreckenden Taygetus und die messenische Ebene mit der charakteristischen Tafelkuppe des Ithome bis hinunter zum messenischen Busen, und ebenso sah man im Westen zuweilen den kyparissäischen Golf erglänzen. Ein herrliches Bild aber bot sich, das alle Strapazen des Tages vergessen ließ, als wir am Spätnachmittag nach mühsamem Anstieg den Kamm des arkadisch-messenischen Grenzgebirges erreichten, und nun das Auge unbehindert die ganze sonnenbeleuchtete Pamisosebene überschaute, auch an ihrem nördlichen Rande das freundliche Dorf Garanza uns winkte, das aber unsere Erwartungen in Bezug auf ein leidliches Nachtlager, trotz der uns abgeforderten Hotelpreise, schmählich täuschte.

Daß Messenien ein warmes und üppig fruchtbares Land sei, nach dem die Lakedämonier wohl Begehr tragen mochten, ward uns recht klar, als wir zwischen üppigen Cactus- und Aloehecken, die die Wege säumen, dem Ithome zustrebten. Staunen erregt der Umfang der westlich und südlich von seiner Gipfelkuppe durch Epaminondas innerhalb Jahresfrist angelegten Stadt Messene. Die Mauer ist auf der Nordseite eine Strecke weit samt einer gewaltigen Thoranlage ziemlich wohl erhalten. Sie klimmt hier bis zum höchsten Gipfel des Ithome empor, während sie auf der Südseite, wo das kaum mehr erkennbare Theater und die geringen Reste des Stadions liegen, tief nach dem Thale heruntersteigt. Auf den Genuß des Sonnenuntergangs vom Gipfel aus mußten wir verzichten, da das gastliche, auf der Ostseite in halber Bergeshöhe gelegene Kloster Wurkano, das freilich aus der Entfernung einen weit stattlicheren Eindruck als in seinem etwas verwahrlosten Innern macht, seine Pforten nach Einbruch der Dunkelheit dem Fremdling nicht mehr öffnet. Der würdige Abt, dem eine so zahlreiche Invasion in seiner langen Praxis noch nicht vorgekommen war, empfing uns mit trefflichem hausgemachtem Willkommschnaps und Kaffee; aber die Unterhaltung mit ihm war mangels eines geeigneten Stoffes eine wenig lebhafte; am meisten schien ihm noch einzuleuchten, daß der eine von uns, der Freiburger Oberbibliothekar, über mehrere 100,000 Bücher zu gebieten habe. Doch alle Achtung vor der klösterlichen Gastlichkeit! Trotz Fastenzeit und Freitag gabs zum Reis vorzügliches Lammfleisch in erfreulicher Fülle, und auch der reichlich gespendete Wein zeugte für den guten Geschmack der Klosterinsassen. Über das Quartier freilich σχέτλιον ἄμεινον.

Die Besteigung des Ithomegipfels mit seinem weiten Rundblick ward in der Morgenfrühe nachgeholt; dann gings rasch auf steilem Pfad in die Ebene hinab und mit der Bahn an das Nordende des messenischen Busens, nach dem aufblühenden, handelsregen Städtchen Kalamae, wo ein halber Rasttag uns für die Mühen des Taygetusübergangs, dem unsere Herrn Führer nicht ohne einige Besorgnis entgegensahen, stärken sollte. Dieser Tagemarsch bot wohl den reichsten

Wechsel an Bildern großartiger landschaftlicher Schönheit. Der Aufbruch erfolgte noch in der Dämmerung. In scharfen Windungen zu den Vorbergen des Taygetus ansteigend, erfreuten wir uns an dem stets sich erweiternden Blick über den in der Morgensonne erglänzenden tiefblauen Meerbusen. Dann zieht sich der Weg lange hoch am Rande einer schwindelnd tief und steil abfallenden Schlucht hin, um nach ihrer Durchquerung durch öde, steinige Gegend zur Paßhöhe emporzuführen. Diese selbst, mit Nadelholz dicht bewachsen, bot ein überraschend prächtiges Bild: denn unmittelbar vor uns türmten sich, in leuchtenden Schnee gehüllt, die fünf Hauptgipfel des Pentedaktylon — das ist der heutige Name des Gebirges — auf, deren südlichster, der Προφήτης Ἠλίας, zu der stattlichen Höhe von über 2400 Mtr. emporsteigt. In dieser herrlichen Gebirgslandschaft pflogen wir in gehobener Stimmung Mittagsrast in und vor einer höchst primitiven, vom Qualm des Herdfeuers durchräucherten Wegeschenke (Chani), um mit frischen Kräften die Fußwanderung durch die berühmte Langada anzutreten. Zwei Stunden lang zieht sich die Schlucht, die freilich einen ihrer Hauptreize, den üppigen Blätterschmuck der Platanen am Eingang, noch vermissen ließ, zwischen jäh und zum Teil sehr hoch aufragenden Felswänden hin; kaum gewährt sie Raum dem schließlich in den Boden verschwindenden Bach und dem Fußpfad, der etwa zweidutzendmal den Bach kreuzt und dann, teilweise aus dem Felsen herausgearbeitet, steil auf- und niedersteigend am Abhang sich hinwindet, so daß man an manchen Stellen unwillkürlich den Blick von der Tiefe abwendet. Nach kurzer Erholung am Ausgang der Schlucht erreichten wir gegen Abend Mistra, wo wir in engstem Quartier, zu 16 in einer Stube friedlich in zwei Reihen auf dem Boden, allerdings zum Teil auf der hohen Kante liegend, den wohlverdienten Schlaf fanden.

Mistra, seit dem Mittelalter Sitz der Beherrscher des Eurotasthales, aber seit der vor 60 Jahren erfolgten Neugründung Spartas allmählich verödet und auch durch Erdbeben hart mitgenommen, ist jetzt eine gewaltige, nur spärlich noch bewohnte Trümmerstätte, die am Berg hoch hinauf bis zu der ihn krönenden Burg sich hinanzieht, und in buntestem Gemisch mehr oder minder zerfallene Häuser fränkischer und sarazenischer Bauart, Paläste, Kirchen und Moscheen bietet. Dreistündiges recht mühsames Umhersteigen genügte nicht zur Begehung des ganzen Stadtgebietes; aber es trieb uns, durch den Wald von Öl- und Feigenbäumen, der hier die Ebene bedeckt, zu dem alten Mittelpunkt des lakonischen Staates zu gelangen.

Das moderne Sparta ist ein langweiliges kleines Landstädtchen mit geraden, breiten, schattenlosen, von dürftigen, niedern Häusern eingerahmten Straßen, das die Hoffnung seines Gründers, in ihm Griechenland eine zweite Hauptstadt zu schaffen, keineswegs erfüllt hat. Die nicht gerade zahlreichen antiken Skulpturen und Inschriften, unter denen sich aber einige recht alte und interessante Stücke befinden, sind in einem kleinen Museum untergebracht. Hier machte unser Kollege Konstantinos Nestoridis die Honneurs, der uns auch zu den in den Feldern zerstreuten Überresten der alten Stadt begleitete. Die Topographie von Alt-Sparta ist ein recht dunkles Gebiet; sicher ist wohl nur der Platz des Theaters am südwestlichen Abhang der niedern sogenannten Akropolis zu bestimmen, während z. B. Lage und Ausdehnung des Marktes immer noch nicht klar gelegt sind. Möglicherweise bringen die von der amerikanischen Schule in Athen begonnenen Ausgrabungen, bei denen man gerade in der Nähe der Akropolis auf einen kreisrunden Unterbau von bedeutendem Durchmesser gestoßen war, mehr Aufklärung. Dagegen ist der Anblick des Taygetus, der gerade bei Sparta in einer Entfernung von etwa 1½ Stunden kahl und schroff in drei gewaltigen Stufen zu seinen höchsten Gipfeln emporsteigt, von packender Großartigkeit.

Das nordlakonische Hügelland, durch das, an der Burghöhe von Sellasia vorbei, die neu angelegte Fahrstraße nach dem südöstlichen Arkadien, nach Tripolitza,

Digitized by Google

der Hochebene von Tegea und Mantinea führt, ist ungemein kahl. Keine Ortschaft auf der ganzen Strecke, nur etliche dürftige Wegeschenken; ein steiniger Hügelrücken schiebt sich hinter dem andern vor, hie und da von Ziegenherden belebt, die an dem niedern Gestrüpp kärgliche Nahrung finden. In alten Zeiten war das offenbar nicht ganz so schlimm: ausgiebigere Bewaldung der Höhen und im Zusammenhang damit größerer Wasserreichtum und somit höhere Kulturfähigkeit des Bodens machten die Existenz einer weit größeren Zahl von Bewohnern möglich. Die Frage, ob denn die Regierung, deren auf Hebung des materiellen Wohlstandes gerichtete Bestrebungen sich z. B. in der Anlage zahlreicher bequemer Verkehrswege so deutlich zeigen, nicht planmäßig die Neubewaldung größerer Landstrecken betreibe, ward wiederholt dahin beantwortet: umfangreiche in dieser Richtung unternommene Versuche seien fehlgeschlagen, da die Hirtenbevölkerung behufs Gewinnung guten Weidelandes die jungen Baumpflanzungen regelmäßig niedergebrannt habe, und man sich dagegen nicht mit Erfolg zu schützen vermöge. Der Weg wurde für die meisten dadurch nicht interessanter, daß der Ritt bis Tripolitza mit nur kurzen Unterbrechungen 14 Stunden dauerte; nur fünf „Geronten" waren in eine Kutsche befohlen worden und hatten so das Ziel rascher und bequemer erreicht. — Hier ward auch der biedere Arkadier Angelis verabschiedet, der die sieben Tage von Olympia an Last- und Reittiere und die dazu gehörigen Treiber gestellt und zugleich als höchst wegekundiger Führer uns gedient hatte, nach meiner Empfindung einer der achtungswertesten von den griechischen Geschäftsleuten, mit welchen wir zu thun hatten. Seinen Schnitt hat er dabei natürlich gemacht, aber mit Maß und Anstand; und vor allem hat er sich nicht nur sehr umsichtig, sondern auch durchaus treu und zuverlässig bewiesen.

Die Belohnung für die bestandenen Mühen bildete eine Wagenfahrt nach dem Gebiet von Mantinea. Die Stätte war uns namentlich darum interessant, weil der Quaderunterbau der Stadtmauer mit allen Türmen und Thoranlagen in ihrem ganzen Umfang fast vollständig erhalten ist, während Zeit und Wetter den Luftziegelbau der eigentlichen Mauer bis auf die letzte Spur vernichtet haben. Es ist für uns zunächst ja ein eigentümlicher Gedanke, daß die Mauern bedeutender griechischer Städte sollen aus Lehm bestanden haben; aber für Mantinea bezeugt es Pausanias (VIII 8, 7) ausdrücklich, der erwähnt, der Spartanerkönig Agesipolis habe die Stadt mit Leichtigkeit genommen, dadurch daß er den Bach Ophis gestaut und so ihre Mauer durchweicht und zum Einsturz gebracht habe. „Luftziegelwerk", fügt er hinzu, „ist Belagerungsmaschinen gegenüber dem Quaderbau vorzuziehen, weil bei einer in einen Steinbau gelegten Bresche das ganze Gefüge weit mehr Not leidet; aber durch Wasser löst dieses Ziegelwerk sich auf, wie Wachs vor der Sonne." Auf den Außenflächen hatten die Luftziegelmauern wohl einen Bewurf von Kalktünche, und von oben waren sie durch eine ausladende Holzgallerie mit einem Dach von gebrannten Thonziegeln gegen den Einfluß des Regens geschützt. Außer dem schon länger bekannten Theater hatten die Franzosen in Mantinea eine ganze angebliche Agora mit zahlreichen und verschiedenartigen Gebäuden bloßgelegt. Aber was wir fanden, machte wenig Freude: teils stimmte es nicht recht mit den veröffentlichten Plänen, teils schienen die Benennungen für die einzelnen Fundamente aus der Luft gegriffen oder geradezu unzutreffend. Es ist aber auch nicht unmöglich, daß bei der sehr sumpfigen Beschaffenheit des alten Stadtgebietes und seiner gegenwärtigen Benützung als Ackerland das Aussehen der Ausgrabungsstätte sich schon wieder nicht unwesentlich verändert hat. Dr. Alfred Hilgard.

(Fortsetzung folgt.)

Die Comenius-Feier in Heidelberg.

Der 300ſte Gedenktag der Geburt des edlen und hochverdienten mähriſchen Pädagogen Amos Komensky wurde auf Anregung der von Archivrat Dr. Keller in Münſter gegründeten Comenius-Geſellſchaft insbeſondere an den Orten feſtlich begangen, mit denen das Leben, Werden und Wirken des Gefeierten einſt verknüpft war. So fand ſich denn am Abend des 28. März auch in der zum 500jährigen Jubiläum geſchmackvoll verjüngten Aula der Univerſität Heidelberg, der Comenius 1613 als Student der Theologie angehört hat, eine zahlreiche Feſtgemeinde ein. Vor ihr lagen auf dem Tiſch des Hauſes verſchiedene Schriften Komenskys, ſowie die Matrikel der Univerſität, in der ſein Name verzeichnet iſt. Ein wohlgeſchulter Männerchor, der ſich aus Lehrern der verſchiedenen Schulanſtalten zuſammenſetzte, eröffnete und ſchloß die Feier mit Geſängen, die von dem akad. Muſikdirektor Prof. Wolfrum trefflich geleitet wurden. Der Anfangsgeſang beſtand in zwei ſinnig gewählten und mit leiſer Hand dem feſtlichen Anlaß vollends angepaßten Verſen aus dem Geſangbuch der böhmiſch-mähriſchen Brüder, deren treuer Biſchof Comenius in ſchweren Zeiten geweſen iſt; den Schluß bildete der ergreifende Vortrag des 23. Pſalms in Schuberts Kompoſition.

Dieſe muſikaliſchen Feierklänge umgaben die etwa einſtündige klare und feſſelnde Gedächtnisrede des Prof. der Theologie D. Baſſermann. Von der ſpeziellen Veranlaſſung, die Heidelberg zu einer Comeniusfeier hat, erhob ſich der Redner zu der Frage, ob eine ſolche auch auf ein allgemeines Intereſſe Anſpruch machen könne. Er bejahte ſie aus zwei Gründen: weil die Erziehung ein Gegenſtand des allgemeinſten Intereſſes zu ſein verdiene und gegenwärtig auch wirklich ſei, wie man nicht nur aus der überraſchend reichlichen Unterſtützung, welche der Comenius-Geſellſchaft zuteil geworden ſei, ſondern auch aus der faſt fieberhaften Erregung, welche die Schulreformfrage und der diesjährige preußiſche Volksſchulgeſetz-Entwurf hervorgerufen habe, deutlich zu erkennen vermöge; und ſodann, weil gerade Comenius das geweſen ſei, worauf es bei einem Erzieher in erſter Linie ankomme: eine begeiſterte, ſelbſtloſe, für hohe Ideale lebende, leidende, unermüdlich arbeitende Perſönlichkeit.

Dieſe letzte Behauptung belegte der Redner durch eine knappe biographiſche Skizze, deren Inhalt hier wohl als bekannt vorausgeſetzt werden darf. Nur das ſei beiläufig erwähnt, daß nach den neueſten Forſchungen nicht Nivnitz, ſondern Ungariſch-Brod in Mähren der Geburtsort Komenskys zu ſein ſcheint. Unter den Idealen des Gefeierten ſollte, wie ſchon nach der Einleitung zu erwarten ſtand, nur das die ganze Menſchheit umfaſſende pädagogiſche zum Gegenſtand einer eingehenderen Betrachtung gemacht werden; die patriotiſchen Gefühle des Czechen und die kirchlichen Intereſſen des Biſchofs der böhmiſch-mähriſchen Brüder lagen außerhalb des Planes der Rede.

Indem ſich dieſe nun dem pädagogiſchen Syſtem und den Schriften Komenskys zuwandte, konſtatierte ſie die eigentümliche Thatſache, daß die Würdigung ſeiner verſchiedenen Leiſtungen zu ſeiner eigenen Zeit derjenigen gerade entgegengeſetzt war, die ſie in unſerer Zeit finden. Am höchſten ſchätzte man im 17. Jahrhundert ſeine Beſtrebungen, die Erternung der lateiniſchen Sprache zu erleichtern. Wir dagegen haben für ſeine Janua linguarum reserata wenig Verſtändnis mehr. Wir wollen nicht wie er durch eine endloſe Menge nach ſachlichen Rubriken geordneter Vokabeln den Schülern dazu verhelfen, daß ſie über die gewöhnlichſten Dinge des Lebens ein kupfernes oder blechernes Latein reden; uns kommt es neben der formalen Bildung des Geiſtes vor allem auf Einführung in den Geiſt der Alten an, gegen den Comenius ſtarke, auf retigiöſen und moraliſchen Gründen ruhende Bedenken hegte.

Nur den allgemeinen Grundſatz, daß mit dem Sprach- immer auch ein Sach-Unterricht verbunden ſein ſoll, hat auf dieſem Gebiete die moderne Pädagogik mit der des Comenius gemein; einen Grundſatz, den dieſer auch in ſeinem Orbis sensualium pictus durchführte, in welchem wir den Anfang des Anſchauungs- und Realien-Unterrichts ſowie der Bilderbuchlitteratur zu begrüßen haben.

Digitized by Google

Können wir dieſes Buch eine janua rerum im Kleinen nennen, ſo ſollte die Panſophie, mit der Comenius ſich unermüdlich beſchäftigte, und deren „podromus“ 1639 erſchien, eine ſolche im Großen ſein. Es war ihm darin nicht bloß darum zu thun, allerhand Kenntniſſe zu vermitteln, ſondern eine All-Erkenntnis zu begründen, in der ſich die Menſchheit einigen, ja die ſogar Miſſionszwecken dienen ſollte. Nach Abzug mancher phantaſtiſcher Elemente fand Prof. Baſſermann in den panſophiſchen Plänen Kamenskys doch eine dreifache Wahrheit: dem Zögling muß die ganze Welt, wie ſie iſt, gezeigt werden; und zwar in Geſtalt einer einheitlichen (das Sinnliche, Geiſtige, Sittliche und Religiöſe zuſammenfaſſenden) Weltanſchauung; und dies endlich unter einem praktiſchen Geſichtspunkt, ſo daß aus der Erkenntnis Segen für den einzelnen wie für das ganze Geſchlecht entſpringt, gleich der Quelle, die nach Joel 3, 23 vom Hauſe des Herrn ausgeht.

Nehmen dieſe panſophiſchen Ideen die zweite Stelle in der Rangordnung der pädagogiſchen Leiſtungen unſeres Comenius ein, ſo findet auf ſein in der Didactica magna entworfenes pädagogiſches Syſtem das Wort ſeine Anwendung: die Letzten werden die Erſten ſein. Zur Zeit ſeiner Entſtehung wenig beachtet, bietet es noch heute eine Fülle geſunder Gedanken. Die Grundlage des Syſtems iſt eine entſchieden religiöſe: der Menſch wird als Ebenbild Gottes für die Ewigkeit erzogen, und zwar der Menſch als ſolcher. Jeder hat ein Erziehungsbedürfnis und ein Recht auf Erziehung; es handelt ſich nicht um bloße Fachbildung zum Zweck des äußeren Nutzens, ſondern um wahre Menſchenbildung von ſittlichem Wert. In Bezug auf die Vielſeitigkeit des Erziehungsſtoffes verglich der Redner Comenius mit Herbart, der auch im Zögling ſowohl die Erfahrung von der ſinnlichen Welt erweitern als den Umgang mit der ſittlichen Welt anregen, ſowohl das Intereſſe der Erkenntnis als das der Teilnahme in ihren mannigfachen Geſtalten ausbilden will und in Gott „das reelle Zentrum aller praktiſchen Ideen“ erblickt, an denen der Charakter ſeine Leitſterne hat. Für die Methode des Unterrichts aber, ſowie für die Handhabung der Zucht kennt Comenius nur eine immer wiederkehrende Loſung, nämlich die des naturgemäßen Verfahrens. Hierin iſt er ein Vorläufer Rouſſeaus, den er jedoch an Beſonnenheit übertrifft, und Peſtalozzis, der die Erziehung gleichfalls als einen Kunſtzuſatz zur Natur auffaßt. Er iſt aber beſſer als dieſer über die Vorgänger orientiert, von denen er gelernt hat, und denen er in edler Beſcheidenheit und Aufrichtigkeit die gebührende Ehre gibt.

Hiermit iſt der Stoff des reichhaltigen Vortrags nach keineswegs erſchöpft, in dem wiederum der Vortragende ſeinen Gegenſtand durchaus nicht ausgeſchöpft zu haben bekannte. Wir hoffen, daß er uns in ſeiner ganzen Ausdehnung nach durch den Druck zugänglich gemacht werden wird. Er klang in einer wahlthuenden Würdigung der idealen Aufgabe des Lehrers aus, welche dieſen — wie einſt Comenius — über ſo manche Miſere, mit der er noch heute zu kämpfen hat, immer wieder auf Adtersſittlichen emporheben kann und ſoll.[1])

Zur Einheitsſchulfrage.

Im vorigen Heft S. 59 ff. wurde über die letzten Verhandlungen des preußiſchen Abgeordnetenhauſes bezüglich der Einheitsſchule berichtet. Dem ſchließen wir hier Mitteilungen aus der Beſprechung der Frage in der Sitzung des **bayeriſchen Abgeordnetenhauſes** vom 4. Febr. d. J. an.

Dr. Freih. **von Stauffenberg** ſagte, es könne durchaus nicht verkannt werden, daß der neue bayeriſche Gymnaſiallehrplan in einer Reihe von Dingen eine weſentliche Beſſerung enthalte. Nach einer Richtung freilich habe der neue Schulplan nicht befriedigen können, und das ſei auch nicht die Abſicht geweſen.

„Er hat nämlich die Wünſche aller derjenigen, die eine radikale Reform des Unterrichtsweſens, ſei es nach dem Syſtem der Einheitsſchule oder nach einem anderen Syſtem wollen,

1) Obigen Bericht über die Heidelberger Comeniusfeier, der ich ſelbſt wegen Erkrankung nicht beiwohnen konnte, verdanke ich der Freundlichkeit meines Kollegen, des Herrn Prof. Lic. Mehlhorn. Die Rede Praſ. Baſſermanns iſt inzwiſchen im 2. Heft des II. Bandes der Neuen Heidelberger Jahrbücher (Verlag von G. Köſter, Heidelberg) abgedruckt worden. Red.

in keiner Weiſe befriedigt. Nun habe ich mich gewundert, wie man zu dem Glauben kommen kann, daß gerade Bayern das Land ſei, welches berufen ſei, in dieſer Beziehung die erſten Anfänge mit einer Probe zu machen ... Ich weiß nicht, woher es kommt, daß man unſer Land gewiſſermaßen als Probierlandel betrachtet." Reformen durchzuführen ſei in Bayern jedenfalls nicht leichter als in einem anderen deutſchen Staate. Es ſei alſo nicht berechtigt, darüber zu klagen, daß nicht alle Wünſche mit dem neuen Schulplan erfüllt worden ſeien.

Dagegen begrüßte Redner es, daß, obgleich ſich gewiß Vieles gegen die neue preußiſche Schulordnung ſagen laſſe, es doch möglich geworden ſei, wenigſtens bei einem beſcheidenen Teile der Gymnaſien die Probe mit einem Unterbau zu machen, auf dem ſich nach der einen Seite die Gymnaſien, nach der anderen die techniſchen Schulen aufbauen würden. Wenn dieſer Verſuch gelinge, ſo würden wir in der Reform unſeres Schulweſens einen außerordentlich großen Schritt weiterkommen.

Starke Zweifel an dem Gelingen und ein Bedenken gegen das Experimentieren äußerte der Herr Abgeordnete **Seitz**: ein Teil zahle dabei die Zeche, und das ſeien die Schüler, an denen man probiere. Wenn der Verſuch nicht gelungen ſei, könnten dieſe einmal, wenn ſie Männer geworden, fragen, mit welchem Recht man an ihnen herumprobiert. „Eigentlich wohl mit gar keinem Rechte! Ich meinesteils habe die Befürchtung, daß man hier dadurch, daß man es Allen recht machen will, es gar Keinem recht machen wird."

Der **Kultusminiſter von Müller** ſprach ſich in folgender Weiſe aus: „Die Frage der Einheitsſchule haben wir und hat der oberſte Schulrat insbeſondere ſehr gründlich geprüft. Das Ergebnis der Prüfung war, daß wir eine Einheitsſchule nicht bloß nicht für zweckmäßig, ſondern für gar nicht durchführbar halten, wenn nicht weſentliche Momente, die wir in der Bildung behalten wollen, aufgegeben werden ſollen. Ich verfolge die Verſuche, die anderweitig gemacht werden, mit hohem Intereſſe; aber ich verſchweige nicht, daß ich mir nicht denken kann, wie durchſchlagende Erfolge dabei erzielt werden ſollen. Ich kann mir ſpeziell nicht denken, wie dies möglich wäre, außer auf Koſten der tiefen Bildung, die verſchiedene Kreiſe unſerer Bevölkerung abſolut ſich erhalten wollen und ſollen, und die ſie ſich nach meiner Überzeugung nicht bloß um ihretwegen, ſondern im Intereſſe der ganzen Geſellſchaft erhalten müſſen."

Herr **von Stauffenberg** wies in ſeiner Rede auch auf die Überfüllung der Gymnaſien und die große Zahl derjenigen hin, die nur eine halbe klaſſiſche Bildung bekommen hätten: „Nehmen Sie einmal einen jungen Mann, der die Lateinſchule und die erſte Gymnaſialklaſſe [= Unterſekunda] durchgemacht hat. Dieſer junge Mann kann Lateiniſch kaum: es wird wenigſtens ſehr mäßig ſein; Griechiſch hat er zwei Jahre gelernt und alſo auch keinen Schein davon: das Wenige, was er gelernt hat, wird er nach einigen Wochen wieder vergeſſen — Pardon, es ſind ja drei Jahre; aber die Sache wird dadurch nicht viel anders, ob es 2 oder 3 Jahre ſind, ſeine Kenntniſſe werden nicht viel ſtärker werden. Nun, meine Herren, dieſer Anfang der griechiſchen Grammatik wird ihm ſpäter abſolut nicht das Allergeringſte nützen." Herr von Stauffenberg ſcheint bei dieſer vollkommenen Mißachtung der in drei Jahren erlangten griechiſchen Kenntniſſe vergeſſen zu haben, daß nach der von ihm verteidigten Einheitsſchulidee dem Griechiſchen im Ganzen nur 4 oder 3 Jahre zugeſtanden werden. Oder ſollte er etwa meinen, daß ein dreijähriger griechiſcher Kurs, der auf Oberſekunda und die beiden Primen fällt, eine weſentlich andere, beſſere Wirkung haben würde, als die, welche er dem griechiſchen Unterricht in den beiden Tertien und der Unterſekunda zuſchreibt? Wenn nicht, ſo muß er konſequenterweiſe den ganzen griechiſchen Unterricht fallen laſſen. Und darauf läuft in der That der Einheitsſchulplan nach unſerer Meinung hinaus.

Der **Kultusminiſter** bemerkte auf die zuletzt zitierten Worte: „Es beſteht ein weſentlicher Unterſchied hinſichtlich des Urteils über den Wert der alten Sprachen zwiſchen dem Herrn Abg. Dr. Freih. von Stauffenberg und mir. Herr v. St. ſieht auf poſitive Kenntniſſe, die das ganze Leben hindurch halten und praktiſch verwendbar ſein ſollen. Ich möchte den klaſſiſchen Sprachen doch den geiſtbildenden Wert nicht nehmen, den ſie in ſich tragen." —

Digitized by Google

Wenn aber H. v. Stauffenberg die Meinung aussprach, daß die Zahl der Lateinlernenden durch die Einheitsschulorganisation abnehmen werde, so dürfen wir auf die schnurstracks entgegengesetzten Erfahrungsresultate hinweisen, die wir im Jahrgg. 1891 S. 103 ff. mitgeteilt haben.

Das Ergebnis wird nicht bloß bei der Frankfurter Reformanstalt (die nur eine Verbindung von Gymnasium und Realgymnasium ist), sondern auch bei der sonst geplanten Einheitsschule sein, daß nicht weniger Schüler Latein lernen, sondern daß die Schüler weniger Latein lernen.

Ferner dürfte es unterhaltend und belehrend sein, Einiges von dem zu erfahren, was in Nr. 2 und 3 des vierten Jahrganges der **Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen** zu lesen ist.

In Nr. 3 wird über die diesjährige Schulreformverhandlung im preußischen Abgeordnetenhause von dem Herausgeber das kummer- und entrüstungsvolle Urteil gefällt:

„Allmählich muß man sich an die traurige Thatsache gewöhnen, daß unsere Volksvertreter in idealen Fragen, wo nicht etwa Partei-Interessen mitspielen, ein völlig ungenügendes Verständnis, ja nicht einmal Eifer zeigen. Auch die diesjährige Verhandlung vom 8. März läßt an Verständnis für die große treibende Idee der Schulreformbewegung nahezu Alles vermissen. Die äußerlichen Vor- und Nachteile der neuen Einrichtungen sind durchweg in einem philisterhaften Geiste gegen einander abgewogen." Wahrlich, die Philister Graf, v. Schenckendorff, Kropatscheck, Schmelzer, Köhler, Grimm mögen in sich gehen! Es ist die höchste Zeit.

Sodann werden in dem Bericht über die Kammerverhandlungen die gewohnten Redensarten über die skandinavischen Verhältnisse wiederholt. Die Unzufriedenheit mit den gegenwärtigen Schulzuständen in Skandinavien wird kühn geleugnet mit Ausnahme der Unbefriedigtheit derer, welche mit den klassischen Sprachen noch weiter aufräumen wollen, und mit anerkennenswerter Offenheit wird erklärt: „Nun, diese Unzufriedenheit können wir uns gefallen lassen." Ebenso wird weiterhin kundgethan: „Die Abschreckung, welche der Abg. Graf aus der Reformentwicklung der nordischen Länder holt, die allmähliche Verdrängung des klassischen Unterrichts aus den höheren Schulen ist für den Kultusminister (den H. Grafen v. Zedlitz) keine Abschreckung: er nimmt sie gelassen hin, wie wir sie auch gelassen hinnehmen."

Es ist noch gar nicht so lange her, da schrieb Herr Lange: „Es würde doch einigermaßen schwer werden zu sagen, wer denn eigentlich von den Reformern die Gymnasien des Griechischen berauben, wer überhaupt den wesentlichen Charakter dieser Anstalten, namentlich in ihren oberen Klassen, antasten will." Und ein ähnlicher Ton ist von demselben noch hier und da angeschlagen worden. So wurden manche veranlaßt, sich dem Verein anzuschließen, die eine Verdrängung der humanistischen Schulbildung weit entfernt waren zu wünschen.

Herr Lange besitzt, scheint es, zwei Köpfe oder doch wenigstens zwei Zungen. Nun, auf alle Fälle ist es ganz gut, daß er jetzt immer mehr die Schulrevolution und nicht die Schulreform predigt. Die Folgen davon werden nicht ausbleiben und haben sich zum Teil schon eingestellt. So schrieb mir neulich ein Mann, der früher den Bestrebungen des Schulreformvereins günstig gesinnt und für sie thätig war: „Je länger je mehr widert mich das banausische Gebaren der Kreise an, die so thun, als wäre das Studium des griechischen und römischen Altertums nichts als ein alter Zopf auf unseren Gelehrtenschulen." —

Im ergötzlichsten Umwälzungsstil ist in der genannten Nummer ein Artikel Langes über die Schrift des Direktors Reinhardt geschrieben.

L. erklärt zwar nicht zu zweifeln, daß auf dem in der Frankfurter Reformschule eingeschlagenen Wege gleiche Ergebnisse auf dem Gebiet des klassischen Unterrichts erzielt werden können. Aber ausgeschlossen ist die Möglichkeit, daß es anders kommt, doch auch nicht, und da muß man sich beizeiten sicher stellen. Wenn die Resultate nicht ganz so aussehen sollten, so

dürfe der Verſuch doch nicht als mißlungen gelten. „Die vom Verfaſſer angekündigte Methode der Frankfurter Verſuchsſchulen hat alle Ausſicht auf überraſchende Erfolge [ſo!], aber wir ſind nicht in der Stimmung, uns von dem in der Auflöſung begriffenen Feinde die Friedensbedingungen diktieren zu laſſen, ſondern wir werden ſie ihm auferlegen!“

Auf was für Leſer glaubt H. Lange wohl mit ſolchen Wendungen Eindruck zu machen? Man meint einen Gaskogner, nicht einen Deutſchen zu hören.

Pasquale Villari bemerkt einmal in einer Erörterung über Schulreform: „Man muß weniger Gehör denen ſchenken, welche ſchreien, und mehr denen, welche arbeiten.“ Aber jetzt, meint H. Lange, gilt noch das Schreien. Wie lange wohl noch? Mir fällt dabei ein, daß ich bereits ſeit dem Januar eines großen Genuſſes entbehre, eines größeren noch, als mir die Nummern der Langeſchen Zeitſchrift bereiten, des Genuſſes an den Monatsheften der „Neuen Deutſchen Schule“ von Dr. Hugo Göring: denn der hat doch noch einen größeren Mund. Was iſt aus ſeinem Organ, ich meine der „Neuen Deutſchen Schule“, geworden? —

Die letzte Nummer des Berliner Reformblattes enthält an erſter Stelle einen Vortrag, den Herr Otto Ammon in der Generalverſammlung des Schulreformvereins am 29. Mai gehalten, betitelt: „Die Mittelſchule als Werkzeug der natürlichen Auslеſe.“ Er wurde, wie wir weiterhin leſen, von der Verſammlung mit lebhaftem Beifall aufgenommen, und der Vorſitzende erläuterte im Anſchluß daran, wie wertvoll der Nachweis des Redners ſei, daß auch aus dem Geſichtspunkt der darwiniſtiſchen Entwicklungslehre, welche mehr und mehr die Grundlage moderner Weltanſchauung werde, die Ziele des Vereins gerechtfertigt erſcheinen. Schließlich wurde beſchloſſen, den Vortrag auf Vereinskoſten auch als Broſchüre drucken zu laſſen, um ihn als Agitationsmittel für die Schulreformſache zu verwenden.

Schon Alfred Fouillée hat in ſeinen Erörterungen über die Geſtaltung des höheren Schulunterrichts die darwiniſtiſche Lehre als Stützpunkt für ſeine Anſichten betrachtet; doch dieſe Anſichten ſind denen des Herrn Ammon geradezu entgegengeſetzt: Fouillée verlangt Stärkung, nicht Schwächung des klaſſiſchen Unterrichts und hofft dadurch das Ziel der Auswahl beſſer erreicht zu ſehen.

Es wird deswegen vielleicht beſſer ſein, die Autorität Darwins in unſerem Schulſtreit bei Seite zu laſſen und die Ammonſche Meinung ohne den darwiniſtiſchen Umhang ins Auge zu faſſen.

Während die Volksſchule — ſo lautet dieſe Anſicht — jedem Menſchen ein durchſchnittliches Maß von unentbehrlichen Kenntniſſen beizubringen hat, iſt es Aufgabe der Mittelſchule, die Befähigten von den Unbefähigten abzuſondern. Dieſem Zwecke diene ſchon das Certieren, Cenſieren und Locieren, dann noch mehr das Vorrücken oder Sitzenbleiben in einer Klaſſe, ſowie die ſchließliche Reifeprüfung. Und hierin liegt ja ein Gedanke, den zu beſtreiten Niemandem einfallen wird, und zugleich die Anerkennung davon, daß ſolches Durchſieben der Schüler einer Mittelſchule, wie man es häufig nennt, keine Ungerechtigkeit iſt. Jedoch Herr Ammon meint, daß die Art, in welcher die Abſonderung der unbefähigten Elemente ſich ſpeziell im humaniſtiſchen Gymnaſium vollzieht, eine unbillige ſei, inſofern hier „die Auslеſe nach der Befähigung für alte Sprachen heute noch die einzig maßgebende geblieben.“ Ja, es werden von ihm die Worte Preyers zitiert: „Beim Verſetztwerden des Gymnaſiaſten kommt es doch immer in erſter Linie auf ſeine grammatiſchen Kenntniſſe an. Mag er im Deutſchen, in der Mathematik und den Nebenfächern, Franzöſiſch, Naturgeſchichte, Geographie u. ſ. w. die ſchlechteſten Zenſuren haben, er wird verſetzt, falls er tüchtig den wortreichen Cicero und den pedantiſchen Xenophon verarbeitet hat und im lateiniſchen Extemporale Nr. 1 erhält.“

Es iſt merkwürdig, wie manchmal Naturforſcher (allerdings ſind es wohl meiſtenteils ſolche, die von hervorragenden Fachgenoſſen verleugnet werden) — wie manchmal Naturforſcher, ſage ich, die Hauptvertreter der Empirie und exakten Forſchungsmethode, wenn ſie ſich auf fremden Gebieten bewegen, das Roß ihrer Phantaſie mit verhängten Zügeln reiten. Inwiefern die naturwiſſenſchaftlichen Schriften Preyers auf genauer und umfaſſender Beobachtung der Wirklichkeit beruhen, vermag ich natürlich nicht zu beurteilen; ſeine Schulſchriften laſſen ein ſolches Fundament wiederholt in bedenklichſter Weiſe vermiſſen. Ein Beiſpiel liefert die obige Äuße-

rung. Dem Badener Herrn Ammon aber wäre zu empfehlen, daß er sich einmal für ein Jahr genaue Kenntnis von den Versetzungsergebnissen an einem Gymnasium Badens verschaffte. Er würde dann beobachten können, welche Rolle die Leistungen im Deutschen, Französischen, der Mathematik und Physik, der Geschichte und Geographie bei diesen Entscheidungen spielen, und wie stark seine Vorstellung von dem ausschließlich altklassischen Promotionssieb der Wirklichkeit widerspricht. So lange Herr Ammon aber von dem Thatsächlichen so wenig unterrichtet ist, dürfte es vielleicht doch besser sein, wenn er seine Äußerungen über diese Dinge nicht dem Druck übergäbe. —

S. 57 fg. kritisiert Herr Lange meine Broschüre über die Einheitsschule, — nicht doch, sondern einige Kritiken derselben. Sie selbst nämlich gesteht er erst nur flüchtig gelesen zu haben. Aber trotzdem hat er alsbald zweierlei entdeckt. Erstens: die Widerlegung meiner Beweisführung ist leicht. Zweitens: die Widerlegung ist gar nicht dringlich. Das erstere legte ja nun wohl, meinen wir, rasche Erledigung nahe; aber der letztere Umstand entschuldigt natürlich vollkommen, wenn man damit wartet. Wer kann da ernst bleiben?

Den zustimmenden Besprechungen der Broschüre durch Andere aber scheint L. eingehende und umfassende Aufmerksamkeit gewidmet zu haben. Der Rec. in der Köln. Ztg. hatte gesagt, daß die Polemik der Schrift nie ins Persönliche abirre. Das muß Herr L. bestreiten, und er führt eigene Erfahrung als Beweis für mein gegenteiliges Verfahren an. Es handelt sich um ein merkwürdiges Urteil, das einst H. Lange über Goethe's Hermann und Dorothea, Tasso und Iphigenie ausgesprochen. „Das rückt mir Herr Uhlig neuerdings wieder in seiner Broschüre vor, und zwar keineswegs in einer Form, welche mich bei seinen Lesern vor Mißverständnissen schützt[1]). Ist das etwa nicht persönlich? Ich erlaube mir, es im Zusammenhange eines Schulreformkampfes als persönliche Bemerkung zu betrachten." Bitte um Vergebung, wenn ich anderer Ansicht bin. Herr Lange scheint sich nicht immer dessen, was er geschrieben, zu erinnern, was ja allerdings ein großer Segen für ihn ist. So auch im vorliegenden Fall. Jenes Urteil über Goethesche Dichtungen nämlich befindet sich in einem Schulreformkampf-Artikel und steht in engem Zusammenhang mit der von Lange geforderten Umgestaltung des Lehrplanes unserer höheren Schulen.

Übrigens ist eine Rechtfertigung unseres Verfahrens gegenüber Herrn Lange gar nicht am Platz. Denn er erklärt sich schließlich mit demselben zufrieden. Er hat einmal über geschmacklose Ironie von mir geklagt, aber jetzt hat er sich in die Lage gefunden und es ausdrücklich ausgesprochen, daß er meine Polemik nicht anders wünsche. Da sie sich auf seinen Wunsch schwerlich ändern würde, so ist diese Erklärung in der That das Gescheiteste, was er im vorliegenden Fall thun konnte.

Zugleich möchte ich hier denen danken, welche mir aus dem Inland und Ausland mit Bezug auf meine Broschüre zustimmende, ergänzende oder berichtigende Worte gesandt. Der Ausdruck der Anerkennung hat mich billigerweise am meisten von solchen Seiten gefreut, von denen ich

[1]) Das thäte mir aufrichtig leid. Auch Hn. L. und gerade ihn möchte ich einem Mißverständnis nicht aussetzen. Aber ich glaube hier unschuldig zu sein. Der Leser urteile. Ich habe in meiner Broschüre S. 84 gesagt, Friedr. Lange habe sich eines Tages nicht entblödet, von Werken, wie Goethes Iphigenie und Hermann und Dorothea die wegwerfendsten Ausdrücke zu gebrauchen. Dies bezog sich auf einen Artikel in der „Unterhaltungs-Beilage" zur „Täglichen Rundschau" vom 15. Sept. 1886, wo wörtlich Folgendes zu lesen ist: „Selbst nicht ein Goethe, viel weniger ein Wilhelm von Humboldt oder gar irgend ein Generalpächter des abgezogenen Wissens, ein Herrscher des Katheders wird nach zwanzig Jahren den Deutschen aufreden können, daß in der Vermählung des klassischen mit dem deutschen Geiste Gegenwart und Zukunft der deutschen Litteratur beschlossen liege. Iphigenie aber und Tasso und die säuselnde Hexameter-Unnatur von Hermann und Dorothea werden mit all ihren Schönheiten in der Abteilung Geschichtliches als Mumien [!] Unterkunft finden zur besonderen Verehrung, wenn es beliebt, der Goethe-Spezialisten." Sollte für diesen Erguß die Bezeichnung „wegwerfendste Ausdrücke" nicht zutreffen? Nur eines kann ich zugeben: daß ich auch eine andere Bezeichnung hätte wählen können, wenn ich nämlich nicht die Stimmung und Absicht, sondern das Maß der Urteilsfähigkeit dessen, der solche Worte schreiben konnte, hätte bezeichnen wollen.

Digitized by Google

ihn nicht erwartet hatte, wie von zwei an der Spitze der schwedischen Unterrichtsverwaltung stehenden Männern. Von den bestätigenden Ergänzungen, die zum Teil sehr wertvoll sind, werde ich bei Gelegenheit Gebrauch machen, ebenso von den Berichtigungen, die allerdings durchweg nebensächliche Punkte betreffen.

Doch auf einen Einwurf, der mir von einigen Seiten gemacht ist, will ich unverweilt eingehen. Man hat gefunden, daß ich das Frankfurter Experiment zu freundlich besprochen, daß ich es hätte durchaus verurteilen sollen, nachdem aus der Erfahrung dargelegt war, welche unheilvolle Folgen eine Schul-Organisation dieser Art haben müsse. Ich habe dagegen zu erwidern, daß ich einen Unterschied mache zwischen dem Bestreben, eine Unterrichtsgestaltung in weiterer Ausdehnung oder gar allgemein einzuführen, und einem Versuch, der von dem Leiter selbst eben als Versuch bezeichnet und dessen Mißglücken von ihm als möglich zugegeben ist; und daß zwar dem Bestreben, die Einheitsschule zur allgemeinen Organisation zu erheben, nach den anderwärts zu Tage gekommenen Resultaten meines Erachtens von Allen scharf entgegengetreten werden muß, denen die humanistische Schulbildung, die Universitätsstudien, die Tüchtigkeit der gelehrten Berufe und die wissenschaftliche Forschung in Deutschland am Herzen liegen, — daß man dagegen einem einzelnen pädagogischen Experiment gegenüber einen doppelten Standpunkt einnehmen kann. Denkt man dabei lediglich an die Versuchssubstrate, so hat man sich entschieden gegen die Ausführung zu äußern, falls man aus früheren Erfahrungen auf Mißlingen schließen muß. Doch von einem mehr theoretischen Standpunkt kann man jedes Experiment, als ein Mittel zur Bereicherung der Erfahrung, bewillkommnen: denn auch ein negatives Resultat mehr zu vielen anderen der Art hat da einen gewissen Wert. Diesen Standpunkt aber im vorliegenden Fall einzunehmen und die Rücksicht auf die Experimentierschüler nicht als so schwerwiegend anzusehen, hat mich insbesondere die Tüchtigkeit und die Tendenz des Leiters des Frankfurter Experiments bestimmt. Denn ich sagte mir: wenn auch, was beabsichtigt ist, bei dem Versuch nicht erzielt werden wird, so gibt die Persönlichkeit des Direktors doch eine Gewähr dafür, daß die Jungen nicht etwa als wirkliche „Bildungskrüppel" herauskommen. Und ich bedachte ferner: die Tendenz des Leiters ist ja dem Bestreben der Einheitsschulagitatoren des Reformvereins geradezu entgegengesetzt. Während jene immer deutlicher verraten, daß ihnen die Zurückdrängung, ja die vollkommene Beseitigung der klassischen Schulstudien erwünscht wäre, geht Reinhardt umgekehrt von der Vorstellung aus, er könne diesen Studien durch die Frankfurter Unterrichtsgestaltung ganz wesentlich zu Hilfe kommen. Mit der früheren Gestaltung des preußischen Gymnasiallehrplans, so sagte er mir, wäre er zufrieden gewesen; als nun aber der klassische Unterricht durch die Neuordnung stark verkürzt wurde, kam ihm der Gedanke, daß es, wenn einmal solche Verkürzung eintreten müsse, besser sei, größere Stundensummen für das Lateinische und Griechische in den mittleren und oberen Klassen anzusetzen, damit dort die Kraft der Schüler auf die klassischen Sprachen konzentriert werde, und dafür in den unteren Klassen den nichtklassischen Unterrichtsobjekten mehr Raum zu geben. Daß (ganz abgesehen von anderen schweren Übelständen, die von der Einheitsschulorganisation zu gewärtigen sind) die auf solche Lehrplangestaltung gesetzte Hoffnung Reinhardts durchaus trügerisch ist, sagt uns bereits mannigfaltige Erfahrung und wird nach meiner Überzeugung auch die Frankfurter Erfahrung sagen; doch trotzdem scheint es mir nicht wertlos, daß sie gemacht werde.

Was aber den Zeitpunkt anbetrifft, bis zu welchem man Ergebnisse, die in die Wagschale fallen, gewonnen haben könnte, so denke ich anders als Reinhardt. Ich hatte mir im Vorwort meiner Broschüre von meinem Kollegen die Erlaubnis ausgebeten, im Jahr 1901 seine Anstalt besuchen zu dürfen, um zu sehen, was da von seinen Oberprimanern geleistet wird. Er schrieb mir darauf, daß er meine, ich könnte schon nach 6 Jahren kommen, wenn man das Griechische ein Jahr getrieben, und mir ansehen, was man zu Wege gebracht. Jedoch der Zweifel, den ich gegen Reinhardts Lehrplan ausgesprochen, bezieht sich gerade auf die Unmöglichkeit, auf den obersten Stufen in dem klassischen, speziell dem griechischen, ferner in dem mathematischen und geschichtlichen Unterricht das zu leisten, was er hofft und was nach seiner eigenen Ansicht unerläßliche Bedingung für eine günstige Beurteilung seines Versuches ist. Es bleibt

mir daher ſicher, daß das Jahrhundert zu Ende gegangen ſein wird, ehe man Beobachtungen von Gewicht machen kann. Noch weniger allerdings würden Ergebniſſe der neuen Schule vor dem ſiebenten Jahre ihres Beſtehens bedeuten.[1])

Zum Schluß noch Folgendes:

Eine Äußerung, die S. Exz. der preuß. Kultusminiſter Herr Dr. Baſſe gegenüber dem Vorſtand des Vereins für Schulreform gethan und die in mehreren Zeitungen abgedruckt worden, hat die Deutung erfahren, als ob der Herr Miniſter von beſonderer Geneigtheit für die Einheitsſchulorganiſation erfüllt ſei, wie dies zweifellos bei ſeinem Vorgänger der Fall war.

Der Unterzeichnete hatte die Ehre, von Sr. Excellenz am 9. Juni empfangen zu werden, und, als das Geſpräch auf den Einheitsſchulplan kam, äußerte ſich der Herr Miniſter nicht bloß im Allgemeinen anerkennend über die von mir gegen die genannte Organiſation gerichtete Beweisführung, ſondern ging auch auf einzelne Argumente beiſtimmend ein. Infolge deſſen bin ich überzeugt: wenn der Herr Miniſter gern bereit iſt, weitere Verſuche von der Art des Frankfurtiſchen (der nebenbei von den Wünſchen der Herrn Lange und Genoſſen doch in erheblichen Punkten abweicht) an ſtädtiſchen Anſtalten auf Wunſch der Kuratorien zuzulaſſen, ſo geht dies keineswegs aus einer Vorliebe des Miniſters für das Einheitsſchulprojekt hervor, das er ja dann wohl auch an ſtaatlichen Anſtalten verwirklichen laſſen würde, ſondern lediglich aus dem Wunſche, die Frage auch durch einige bei uns angeſtellte Verſuche zu einleuchtender Entſcheidung geführt zu ſehen.

In ſehr ſtarkem Grade aber würde man nach dem, was ich mittelbar und unmittelbar von den bezüglichen Anſchauungen des gegenwärtigen Herrn Kultusminiſters weiß, fehlgehen, wenn man ſich einbildete, daß die, welche den humaniſtiſchen Schulunterricht zurückzudrängen ſtreben, in ihm einen Bundesgenoſſen gefunden hätten.

Übrigens ſei noch bemerkt, daß, wie ich eben aus guter Quelle erfahre, die Stadt Berlin ſich nicht geneigt zeigt, an einer ihrer neunklaſſigen Schulen ein dem Frankfurtiſchen entſprechendes Experiment zu machen. G. U.

Zur Geſchichte der badiſchen Gymnaſien.

Dem Jahresbericht des Gr. Gymnaſiums zu Karlsruhe ſind diesmal zwei Beilagen hinzugefügt, beide unſeres Erachtens der Beachtung in beſonderem Grade wert. Die erſtere iſt eine Abhandlung des Prof. Julius Keller über „die Grenzen der Überſetzungskunſt“, eine pädagogiſch wie wiſſenſchaftlich gleich wichtige Erörterung, auf die wir ſpäter zu ſprechen kommen werden; die andere eine **Feſtſchrift zum vierzigjährigen Regierungsjubiläum des Großherzogs von Baden,** mit dem Titel: **„Beitrag zur Geſchichte der Bad. Gymnaſien“,** von Direktor **Dr. Guſtav Wendt** verfaßt (16 S. in 4.).

Es iſt eine der beliebteſten, aber zugleich auch eine der falſcheſten Behauptungen unſerer Schulreformer oder vielmehr Schulrevolutionäre, daß die deutſchen Gymnaſien in dieſem Jahrhundert ſtehen geblieben und ſich nicht fortentwickelt hätten. Eine einleuchtende Widerlegung dieſer Unwahrheit gibt unter Anderem die in Rede ſtehende Schrift. Denn in der That ſind ſeit dem Regierungsantritt des Großherzogs Friedrich die eingreifendſten Verbeſſerungen in der Geſtaltung des badiſchen Gymnaſiallehrplans, in der Fürſorge für das leibliche Wohl der Schüler, in der Methode des Unterrichtens, ſowie in der Unterrichtsverwaltung gemacht.

1) Jemand ſchreibt, es werde ihn ſchon ſehr intereſſieren zu erfahren, welche Erfolge man in dem franzöſiſchen Unterricht der drei unterſten Klaſſen zu erzielen vermöge. Dieſes Intereſſe würde in allen lateinloſen Realſchulen befriedigt werden können.

Über alle diese Änderungen wird von Oberschulrat Wendt ein ebenso durch die Darstellung fesselnder wie belehrender Bericht erstattet. Von besonderem Interesse dürfte sein, was gemeldet werden konnte über die Hebung des griechischen, des mathematischen, naturwissenschaftlichen und des Turnunterrichts, über die von der früheren wesentlich verschiedene Gestaltung des deutschen Unterrichts und darüber, in welcher Weise man sich den Grundsatz, daß das Deutsche den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden müsse, schon lange angeeignet habe, die Auseinandersetzung ferner über den Charakter und die Ergebnisse der Reifeprüfungen, die Mitteilung endlich, wie man in Baden die Frage der sogenannten Überbürdung behandelte und welches Resultat sich ergab. Fast alle Fragen, welche vor zwei Jahren die Berliner Konferenz beschäftigten, sind hier berührt und ihre Beurteilung durch thatsächliche Mitteilungen gefördert.

Daß aber erfreulichste Fortschritte nicht etwa bloß in den Augen von Solchen, die selbst dem badischen Schulwesen angehören, gemacht worden sind, dafür ist vollgültiges Zeugnis der Umstand, daß mehrfach und bis in die jüngste Zeit Einrichtungen des höheren Schulwesens, die in Baden bereits seit längerer Zeit bestanden, von anderen deutschen Staaten, z. B. auch von Preußen, eingeführt worden sind. Wendt hat auf diese Thatsache an einigen Stellen und doch noch nicht auf alle derartigen Fälle hingewiesen.

Wohlberechtigt war es, eine solche Darstellung zur Festgabe für das vierzigjährige Regierungsjubiläum unseres Fürsten zu gestalten. Denn welch ungemein regen und fördernden Anteil Großherzog Friedrich gerade auch an allen Fragen der Gymnasialbildung genommen, weiß jeder badische Schulmann. Wie z. B. hauptsächlich dem warmen und thätig eingreifenden Interesse Seiner Kgl. Hoheit das Zustandekommen der früheren italienischen und der diesjährigen griechischen Studienreise badischer Gymnasiallehrer zu verdanken ist, wurde in diesen Blättern schon erwähnt. Den größten Beweis des Vertrauens gab der Fürst dem humanistischen Gymnasium dadurch, daß er seine beiden Söhne dessen Bildungsweg zurücklegen ließ, zwar nicht als Schüler einer öffentlichen Anstalt, sondern im Verein mit einer kleineren Anzahl gleichaltriger Jünglinge, aber so, daß den Prinzen und ihren Kameraden durchweg das gleiche Ziel wie den Gymnasiasten gesteckt und das Abiturientenexamen in der für Alle geltenden Weise abgenommen wurde.

Im Hinblick auf die tiefgehende Förderung, deren sich das badische Gymnasialwesen von seiten des Großherzogs zu erfreuen hatte, schließt Wendt mit den Worten: „Nur anspruchslose Bruchstücke sind es, welche auf diesen Blättern zur Geschichte der badischen Gymnasien gegeben sind — aber aufrichtige Dankbarkeit drängte zum Worte. Schwer und ernst ist in diesen Tagen verworrener Gärung unsere Aufgabe. Wohl uns, daß wir mit fester Zuversicht auf einen Fürsten blicken können, der ein treuer Hüter deutschen Geisteslebens und deutscher Bildung ist."

Wendt nennt im Verlauf der Darstellung manche Männer, die an der Hebung des badischen höheren Schulwesens mitgewirkt; von seiner eigenen Thätigkeit schweigt er. Uns aber, die wir seit zwei Jahrzehnten Zeugen derselben sind, würde es schlecht anstehen, das Gleiche zu thun und hier nicht auszusprechen, welch überaus segensreichen Einfluß gerade auch er auf Organisation und Betrieb des Gymnasialunterrichts in Baden geübt hat. G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Goethe's Torquato Tasso. Schulausgabe mit Anmerkungen von Franz Kern. Berlin, Nicolai, 1892. 127 S. 3 M.

Der Herausgeber, der auf mehr als einem Gebiete des deutschen Unterrichts neue Wege eingeschlagen und auch überall da, wo man ihm nicht folgen kann, zweifellos anregend gewirkt hat, bietet hier eine Schulausgabe des Tasso, die Vorläuferin einer demnächst erscheinenden größeren Ausgabe ist. Der letzteren blieb Verteidigung und Begründung seiner vielfach von den bisherigen Erklärungen abweichenden Ansichten vorbehalten. In der vorliegenden Ausgabe erläutert er nur das, „was leicht mißverstanden werden kann oder in seiner vollen Bedeutung für Handlung und Charakteristik nicht immer gewürdigt wird." Diese Aufklärungen giebt Kern in zwei einleitenden Erörterungen über die Handlung des Dramas und seine Personen und in erfreulich knappen und inhaltvollen Anmerkungen hinter dem Text. Uns ist, wie wir diese Schulausgabe des Goethe'schen Meisterwerks in die Hand bekamen, nur wieder der Gedanke gekommen: kann wirklich der Gehalt und der Zauber dieser Dichtung schon dem Mittelschlag unserer Primaner erschlossen werden? Ein Meister auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts, Gustav Wendt, verneinte uns einmal diese Frage. Kern bejaht sie offenbar. U.

Jonas, R., Musterstücke deutscher Prosa. Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin, Gärtner (Heyfelder) 1891. 287 S. br. 2. M. 60.

Unter den 62 von Jonas zusammengestellten Lesestücken befindet sich in der That kaum eines, das den Namen eines Musterstückes deutscher Prosa nicht verdiente. Die Sammlung bietet auf engem Raume eine Reihe auserlesener, abgerundeter Bilder aus der politischen, der Litteratur-, Kunst- und Kulturgeschichte und Geographie, und daneben einige Abhandlungen aus dem Gebiete der Philosophie und Psychologie, die in der Mehrzahl wörtlich den Werken ihrer Verfasser entnommen, z. T. auch von dem Herausgeber zweckentsprechend bearbeitet sind. Die Wahl der einzelnen Stücke erscheint namentlich darum als eine besonders glückliche, weil der Schüler durch sie mit einer großen Anzahl hervorragender moderner Vertreter verschiedenartiger wissenschaftlicher Gebiete bekannt gemacht wird, und die Eigenart der einzelnen Schriftsteller in ihnen in anregender Weise zum Ausdruck gelangt. Allerdings ist nicht zu verhehlen, daß der Herausgeber im allgemeinen eine etwas optimistische Anschauung von der geistigen Reife der Schüler in den oberen Klassen unserer Gymnasien und Realgymnasien besitzt. Er betont mit Recht, daß nur eine verhältnismäßig geringe Zahl der gebotenen Stücke in Unterrichtsstunden werde gemeinsam gelesen und eingehend erläutert werden können: bei privater Lektüre aber dürfte die Mehrheit namentlich der philosophischen Abhandlungen doch wohl nur einer kleinen Minderzahl hervorragend begabter Schüler verständlich und darum nutzbringend sein. Diesen freilich gewährt das Buch eine reiche Fülle trefflichster Anregung, wie sie in gleichem oder nur annäherndem Maße wohl von keinem der zahlreichen ähnlichen Sammelwerke geboten wird. Und als mustergültige Vorbilder für grammatisch und logisch richtigen Gebrauch der Muttersprache werden diese Abhandlungen auf nur einigermaßen dafür empfängliche Gemüter ihre Wirkung sicher nicht verfehlen.

Hilgard.

A. Spöttel: Die Sprachreinigung. Eine Sammlung der gebräuchlichsten Fremdwörter .... nebst deren Anwendung in Sätzen, wobei für das Fremdwort immer das deutsche Wort zu gebrauchen ist. München, Max Kellerer 1891. 39 S.

Man kommt auf den Einfall, daß der Verfassername ein Pseudonym ist, wenn man versucht, der Vorschrift auf dem Titelblatt und in der Einleitung Folge zu leisten und das deutsche Wort z. B. in folgenden Fällen einzusetzen: „Zeremoniell, der Inbegriff des Gebräuchlichen. — Bei hohen Herrschaften wird viel auf das Zeremoniell gesehen." „Marschieren, regelmäßig gehen, schrittweise ziehen, sich aufmachen, aufbrechen. — Welch ein Singen, Musizieren, Pfeifen, Zwitschern, Tirilieren! Frühling will nun einmarschieren, kommt mit Sang und Schalle." Doch es ist in Wahrheit einer der Auswüchse von den an sich anerkennenswerten Bestrebungen.

W. Kotthoff, Griechische Grammatik; mit Rücksicht auf die neuesten Anforderungen an den Unterrichtsbetrieb der Gymnasien bearbeitet. Paderborn, Ferd. Schöningh 1891. X u. 180 S. 2 Mk.

„Beschränkung des Lernstoffs auf das Notwendigste" ist das Losungswort bei jeder der zahlreichen neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der griechischen Schulgrammatik; und man wird kaum in Abrede stellen können, daß Kotthoff so ziemlich die Grenze des Möglichen erreicht habe. Zum Entbehrlichen rechnet er „besonders auch das, was anzugeben Sache des Lehrers ist, so vor allem die vielfach recht weitläufigen Erklärungen zur Formenlehre und die Erklärung mancher syntaktischen Begriffe." Damit ist allerdings der subjektiven Anschauung in Bezug auf das Nötige freiester Spielraum gewährt, und volle Konsequenz würde in der Formenlehre zu den Tabulae des Ric. Crocus zurückführen. Aber ich billige vollkommen diesen Standpunkt, der die Überzeugung einschließt, daß der Erfolg des Unterrichts weniger von dem objektiven Wert des Lehrbuchs als von der Art seiner Benützung durch den Lehrer abhängt. Doch hätte mir z. B. ein gelegentlicher

Hinweis auf die Verwendung gewisser sicherer Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung zur Vertiefung des Unterrichts nicht unnütz geschienen. Der schärferen Scheidung der Einzelheiten vom Wesentlichen und Allgemeinen soll die eigenartige Sonderung des Stoffes in vier Teile dienen: der erste enthält die Formenlehre und eine kurze Übersicht der Syntax nebst den notwendigsten Bemerkungen über den Homerischen Dialekt; der zweite Übungen zur Laut- und Flexionslehre, eine Tabelle der Correlativa und eine große Anzahl sorgfältig ausgewählter Beispiele zur Syntax; der dritte bietet in Beispielsätzen die wichtigeren Abweichungen von den Regeln der Syntax nebst den syntaktisch wichtigen Wörtern; der vierte eine (eigentlich selbstverständliche) Anweisung zum methodischen Übersetzen aus dem Griechischen und Zusammenstellung der Conjunktionen, Fragepartikeln und Zusammensetzungen mit Präpositionen, α privativum, εὖ und δυς. Als Anhang folgt eine gedrängte Darstellung des Lebens und der Werke der griech. Schulschriftsteller und eine knappe Übersicht über militärische Begriffe, Maße und Münzen. Man muß in der That zugeben, daß durch solche Verteilung die Übersichtlichkeit namentlich der Syntax im ersten Teil nicht unbeträchtlich gefördert wird. Mit der Auswahl des Stoffes wie mit der Kürze und Präzision des Ausdeucks kann man im allgemeinen durchaus einverstanden sein; doch ist die § 42 B 7 (S. 57) gegebene Accentregel unvollständig: der Imp. Aor. II. Med. und die zweisilbigen Indikativformen des Aor. und Perf. von ἵημι sind nicht berücksichtigt. § 28 A (S. 30) ist die Definition der Deponentia zu eng: das richtige wird § 49 gegeben. § 28 B 1 durfte schon wegen des später als Paradigma folgenden ἵσταμαι das akkusativische Medium nicht unerwähnt bleiben; aber hier (S. 70) wie bei der Übersicht über die Genera des Verbum in der Syntax war der Ausdruck „reflexives Medium" zu meiden, da bei der in jedem Medium liegenden Zurückbeziehung auf das Subjekt das akkusativische Medium in dieser Beziehung zu den andern Arten des Medium nicht im Gegensatz steht; „dativisches" und „akkusativisches" Medium verdient den Vorzug. § 81 (S. 94) bildet der Ausdruck „faktische Temporalsätze" keinen passenden Gegensatz zu den iterativen, die ja auch (wiederholte) Fakta bezeichnen können; es müßte heißen: „Temporalsätze, die ein einmaliges Faktum ausdrücken." Unklar scheinen mir bei der Definition der attributiven und prädikativen Wortstellung § 52, 2 (S. 81), die auch schon § 21 angewandten Worte „im Bereiche des Artikels" und „außer dem Bereiche des Artikels stehen." Eine Art Pleonasmus fällt bei dem sonst wortkargen Verf. in § 11 auf, wo nach den Paradigmen βασιλεύς, τεῖχος, συνήθης, Περικλῆς und γέρας (S. 13) noch einmal ἱερεύς und γονεῖς, μέρος, τριήρης, Θεμιστοκλῆς und γῆρας, und neben Ἐρετριεύς auch Πειραιεύς abgewandelt werden.

Hilgard.

A. Kaegi, Griechisches Übungsbuch. Erster Teil: Das Nomen und das regelmäßige Verbum auf ω. Berlin, Weidmann 1891. 147 S. br. 1 Mk. 40.

Es ist ein wahres Vergnügen, ein solches Übungsbuch anzeigen zu können. Unzweifelhaft stellt der Verf. an die Arbeitskraft und das Gedächtnis des Schülers etwas größere Anforderungen, als die Mehrzahl der gleichartigen Lehrbücher; doch sorgen die beigefügten alphabetischen Verzeichnisse der griechischen und deutschen Vokabeln mit der Verweisung auf die Paragraphen, in denen sie vorgekommen, auch für den minder Gedächtnisstarken. Glücklicherweise hat K. sich nicht von der heutzutage von vielen geradezu als ketzerisch betrachteten Überzeugung abbringen lassen, daß zu allseitiger Einübung der Formenlehre eine große Menge von Einzelsätzen unentbehrlich seien. Dadurch aber, daß er in vortrefflicher Weise die Flexion der Verba in die Deklination verwoben, ergab sich die Mögtichkeit einer reicheren Variierung der Beispielsätze, von denen man kaum einen als trivial bezeichnen kann. Aber auch ausgewählte zusammenhängende Stücke kommen zeitig und ausgiebig zu ihrem Rechte. Und mit welcher Feinheit erfolgt die Steigerung der Ansprüche an die Leistungsfähigkeitl Kennzeichnend für die pädagogische Einsicht des Verfassers ist z. B., daß er die zusammenhängende Behandlung der Pronomina, erfahrungsgemäß eines der schwierigsten Kapitel für den Anfänger, hinter die Verba contracta verwiesen hat. Eine Anzahl von syntaktischen Regeln, namentlich auch aus der Moduslehre, die S. 99 ff. übersichtlich zusammengestellt sind, werden zugleich mit der Formenlehre eingeübt. Auf Schritt und Tritt erkennt man den erfahrenen Schulmann, dessen Buch aus langjähriger Unterrichtsthätigkeit heraus erwachsen ist. Hilgard.

Dr. Otto Boerner, Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Leipzig, B. G. Teubner 1892. VIII und 300 S. gr. 8°. in Leinwd. geb. 2. Mk. 40.

Boerner verfolgt mit seiner Grammatik den löblichen Zweck, den Schüler möglichst früh in den Stand zu setzen, das Französische zu verstehen und zu sprechen. Er fügt deswegen an jedes Übungsstückchen gleich eine Sprechübung und giebt später, wenn die Lernenden sich schon etwas von der neuen Sprache angeeignet haben, auch kleine Anleitungen zu selbständigen freien Arbeiten. Ein Vorzug ist, daß er dabei dem Schüler von Anfang an nur Wörter bietet, die in seinem jugendlichen Gedankenkreise liegen und die er auch sonst häufig nötig hat, ein Vorzug auch, daß er den Schüler frühe mit den bei Frage und Antwort üblichen Redensarten vertraut macht. In einem Anhang fügt B. nicht nur eine Reihe von Stücken in gebundener und ungebundener Rede bei, sondern er giebt am Schlusse in dankenswerter Weise

Digitized by Google

auch eine Anzahl Muster für Briefanfänge, Briefschlüsse, Anzeigen und ähnl. Die Anordnung des Ganzen und die Wahl des Stoffes ist, soweit sich das ohne Benützung des Buches im Unterricht beurteilen läßt, gelungen. Sollten wir einen Wunsch äußern, so wäre es der, es möchten im Anhang bei den poetischen Stückchen mehr kleinere Sachen, Kinderreime und dergl., aufgenommen und die größeren, in der jetzigen Auswahl etwas zu abstrakten und den Schüler langweilenden Gedichte durch inhaltsreichere, unter sich größere Verschiedenheit zeigende ersetzt werden. Dr. Sütterlin.

Grammatik der englischen Sprache von Dr. **Ew. Görlich.** Paderborn 1892, Ferd. Schöningh. 184 S. 2 Mk.

Diese Grammatik, welche sich an das methodische Lehr- und Übungsbuch desselben Verfassers anschließt, ist entschieden eines der besten und brauchbarsten englischen Lehrbücher, die in den letzten Jahren erschienen sind. Es ist streng nach der induktiven Methode angelegt und zerfällt demgemäß in zwei Teile: Grammatik in Beispielen und Grammatik in Regeln. Während in den Schulgrammatiken gewöhnlich die Beispiele den Regeln folgen, hat Verf. sie von den Regeln getrennt und in einem besonderen Teile systematisch geordnet der eigentlichen Grammatik als Anschauungsmaterial vorangestellt, um den Schüler in den Stand zu setzen, die Sprachgesetze aus diesen Beispielen selbst zu erkennen. Im zweiten Teile folgen dann die Regeln, welche im allgemeinen nur durch ein Beispiel illustriert werden. In der Auswahl der Beispiele hat der Verf. vor allem auf Einfachheit und Kürze Rücksicht genommen, und darin liegt ein Hauptverdienst des Buches. Mit Recht betont der Verf., daß die Aufmerksamkeit und geistige Arbeit des Schülers nicht so sehr auf das Verständnis der einzelnen Sätze, als vielmehr auf das Erfassen der darin enthaltenen grammatischen Gesetze gerichtet werden soll, und daß deshalb die Beispiele so einfach und kurz wie nur möglich sein müssen. Sätze der Konversationssprache werden hier im allgemeinen die besten Dienste thun. Die Beispiele auf ein bestimmtes Lesebuch zuzuschneiden, hat vieles für, aber noch mehr gegen sich, und deswegen hat Verf. mit Recht davon abgesehen; er hat seine Beispiele den verschiedensten Lehr- und Lesebüchern entnommen; vielleicht hätten aber statt Chambers's English History und der englischen Lesebücher die Werke der gelesensten Schutklassiker, wie Marryat, Cooper, Irving, Macaulay, Dickens, noch etwas mehr herangezogen werden können, wie es ja mit Scott auch geschehen ist.

Zweifelhaft dürfte es ferner sein, ob die scharfe prinzipielle Scheidung des Buches in Beispiele und Regeln wirklich praktisch und empfehlenswert ist. Derartige Teilung des Lehrstoffes und Zusammenordnung des Gleichartigen ist zwar bei unsern Grammatiken in letzter Zeit sehr Mode geworden, aber in der Regel zum Nachteil der Brauchbarkeit; die 12. Aufl. von Sonnenburgs Grammatik z. B. ist durch diese Sonderung ganz unübersichtlich und unhandlich geworden. Man kann doch sehr gut nach der induktiven Methode unterrichten, wenn auch im Buche die Beispiele den Regeln folgen; es ist ja nicht nötig, daß die Schüler bei Entwickelung der grammatischen Regeln die Bücher offen haben; man kann ihnen die Sätze vorsagen, eine Methode, die sich auch aus andern Gründen empfehlen würde. Übersichtlicher würde das Buch jedenfalls sein, wenn bei jeder Regel die sämtlichen zugehörigen Beispiele zu finden wären; vor allem bei Wiederholungen ist das von großem Vorteil. — Aber das sind lediglich praktische Fragen. Das Buch sei im übrigen wegen seiner sorgfältigen Bearbeitung und seiner vernünftigen Auswahl allen Kollegen bestens empfohlen. Dr. J. Hoops.

Die Einzahlung der Jahresbeiträge.

Da die Jahresbeiträge, obgleich die Adresse für sie wiederholt auf der zweiten Seite des Umschlages angegeben war, häufig nicht an Herrn **Stadtrat Dr. Lobstein in Heidelberg**, sondern an die Verlagshandlung oder an den Unterzeichneten eingesandt worden sind, so wiederholen wir die Angabe des Namens unseres Vereinskassierers an dieser Stelle.

Zugleich bitten wir noch einmal um Beifügung der 5 Pfg. Bestellgeld.

Wer eine Quittung über den Jahresbeitrag wünschen sollte, wird gebeten, dies auf der Postanweisung zu bemerken. Die Empfangsbescheinigung würde dann jeweils dem nächstfolgenden Hefte beigelegt werden.

Wenn sich in einem Lehrerkollegium die Zahl der Vereinsmitglieder vermehrt oder vermindert haben sollte, ist es durchaus erforderlich, daß die Namen der Neueingetretenen oder Ausgetretenen auf dem Abschnitt der Postanweisung bemerkt werden.

Recht wünschenswert wäre es, wenn an einer beträchtlicheren Zahl von kleineren Orten nicht bloß die Beiträge der dem Gymnasialkollegium angehörenden Herren, sondern auch die der anderen Vereinsmitglieder mit einer Postanweisung an unsere Kasse geschickt würden. G. Uhlig.

Abgeschlossen Ende August 1892.

Digitized by Google

Das holländiſche Gymnaſium.

I.

Einer Anregung des Herausgebers des „Humaniſtiſchen Gymnaſiums“ folgend, benutzte ich einen längeren Aufenthalt in Holland dazu, mir einen genaueren Einblick in das Schulweſen dieſes Landes zu verſchaffen. Die Reſultate dieſer Unterſuchungen gebe ich im Folgenden, indem ich dabei bemerke, daß ſich dieſelben auf Autopſie und auf holländiſche Quellen ſtützen. Der deutſchen Darſtellungen glaubte ich faſt ganz entraten zu können. Denn die bisher über das holländiſche höhere Schulweſen belehrenden deutſchen Arbeiten ſind teils veraltet, wie die von Thierſch „Ueber den gegenwärtigen Zuſtand des öffentlichen Unterrichts“ Bd. II., Stuttgart 1838, und für unſeren Zweck auch Lucian Müller's „Geſch. d. klaſſ. Philol. in d. Niederlanden“, L. 1869 S. 130 fgg.[1]); teils ſind ſie, wie der Aufſatz von J. Conrad „Ein Blick auf das höhere Unterrichtsweſen in Holland“, Deutſches Wochenblatt 1891 Seite 202 f., von Vollſtändigkeit doch zu weit entfernt[2]). Ich hoffe ein wirklich getreues Bild von dem holländiſchen Gymnaſialweſen zu geben, ohne in den Fehler der Voreingenommenheit für die Leiſtungen der Holländer oder in den einer einſeitigen Verurteilung derſelben zu verfallen. Ich enthalte mich dabei, die einzelnen Perſönlichkeiten der Lehrer und ihre pädagogiſche Thätigkeit einer Beſprechung zu unterziehen, wie dies Thierſch gethan[3]), weil ich dieſes Hereinziehen des Perſönlichen für eine objektive Betrachtung der Sache nicht für erſprießlich erachte.

Wenn man ſeinen Blick auf die von Jahr zu Jahr wachſenden Summen richtet, welche in Holland Staat und Gemeinden für die Erziehung des Volkes verwenden, und auf die mächtige Ausdehnung, die das Unterrichtsweſen in dem kleinen Land innerhalb weniger Jahrzehnte gewonnen hat, ſo muß man vor den Leiſtungen der Holländer auf dieſem Gebiete alle Hochachtung empfinden. Vorwiegend iſt es freilich der niedere und mittlere Unterricht, die große, auf den erſten Blick ſichtbare Fortſchritte gemacht haben. Aber auch die Gymnaſien haben ſich einer Wandelung unterziehen müſſen, die im Vergleich zu den früher beſtehenden Verhältniſſen in mancher Beziehung als ein Fortſchritt zu bezeichnen iſt. Ob ihre jetzige Organiſation Vorzüge auch gegenüber unſerer Geſtaltung des Gymnaſialweſens hat, iſt allerdings eine andere Frage.

Die Einrichtung des holländiſchen Gymnaſialunterrichts iſt für uns deswegen von beſonderem Intereſſe, weil gerade einige der jüngſt in Deutſchland lebhaft verfochtenen Reformgedanken bewußt oder unbewußt der dortigen Geſtaltung des höheren Schulweſens nahe kommen. Der Leſer mag nun Vergleiche anſtellen und ſeine Schlüſſe ziehen. Eine knappe Überſicht über das geſamte holländiſche Unterrichtsweſen ſoll zu dem dortigen Gymnaſium, ſeiner Geſchichte und gegenwärtigen Einrichtung, hinüberleiten.

---

[1]) Veraltet iſt ferner auch die ſonſt auf gutem Material fußende Beſchreibung des holländiſchen und belgiſchen Schulweſens von Alphons le Roy in Schmids Encyklopädie, 1880, der die Reſultate der Gymnaſialreform noch nicht würdigen konnte.

[2]) Daß Conrads Mitteilungen auf Autopſie beruhen, möchte ich nicht meinen. Wenigſtens wußte keiner der Rektoren, noch der Inſpektor der Gymnaſien, den ich darüber befragte, vom Beſuche eines Gymnaſiums durch den Hallenſer Profeſſor.

[3]) Beſonders dies erregte den höchſten Unwillen der Holländer, der ſich in manchen ſcharfen Artikeln (z. B. in Kunst- en Letterbode 1839 S. 437 f.) äußerte.

Der Unterricht, der im Königreich der Niederlande erteilt wird, zerfällt in drei Gruppen:

1) der niedere Unterricht (lager onderwijs), der wiederum in drei Unterabteilungen gegliedert ist:

a) der vorbereitende (voorbereidend), der in sog. bewaarschoolen den Kindern unter fünf Jahren erteilt wird; die Zahl dieser Schulen betrug 1889: 969 mit 103551 Kindern (1879: 73018);

b) der gewöhnliche (gewoon) für Kinder von 5—12 Jahren; er umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, vormleer (eine Art Anschauungsunterricht in geometrischen Formen), sowie die Anfangsgründe der vaterländischen Geschichte und der Erdkunde, der niederländischen Sprache, Naturgeschichte und Gesangunterricht; für Mädchen außerdem Handarbeitsunterricht. Der gewoon l. o. ist geregelt durch Gesetz v. 13. Aug. 1857 (Staatsbl. 103) und dessen Revision v. 7. Aug. 1878 (Staatsbl. 127). Da es keinen Schulzwang gibt, läßt der Schulbesuch allerdings noch viel zu wünschen übrig.[1]) Auf 100 Kinder kamen 1875: 17 ohne Unterricht, 1889: 11. Von den Rekruten konnten nicht lesen und schreiben 1875: 12,3%, 1889: 7,2%. Schlecht lesen und schreiben konnten 1875: 26,7, 1888: 23,3, 1890: 52,9%. Für die außerordentlich hohe Zahl des letzten Jahres ist eine Erklärung nicht beigebracht. Neben den öffentlichen Schulen (1889: 2952, 1875: 2688) gibt es eine beträchtliche Anzahl Privatschulen (1889: 1263, 1875: 1129). In allen diesen Schulen[2]) saßen

1875: 270730 Jungen, 238960 Mädchen,

1890: 334445 J., 308533 M. (dar. in Staatsschulen 251114 J., 203812 M.)

Die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen war 1875: 12621, 1889: 17524. Die Reinausgaben für den gesamten l. o. betrugen 1858: 1,278,894; 1889: 11,197,671 Gulden;

c) der ausgebreitete (uitgebreid) niedere Unterricht, der neben den obengenannten Fächern noch eine oder mehrere fremde Sprachen, meist Französisch, nebst geometrischem Zeichnen, Landbaukunde, Turnen u. s. w. umfaßt.

2) der mittlere (middelbar) Unterricht, geregelt durch Gesetz vom 2. Mai 1863 (Staatsbl. 50), wird erteilt in

a) Bürgerschulen, in Tag- und Abendschulen zerfallend (hierzu gehören auch die Zeichen- und Industrieschulen, Handwerkerschulen u. a.) mit 5136 Schülern, bestimmt für künftige Handwerker und Landwirte.

b) Höhere Bürgerschulen mit drei- und fünfjährigem Kursus[3]), teils Reichs-, teils Gemeindeschulen. Dadurch daß an den Gymnasien durch das Gesetz über den mittleren Unterricht vom Jahr 1863 nach und nach die Realabteilungen eingingen, wuchs in gleichem Maße die Zahl der höheren Bürgerschulen, bis in

[1]) Erzielung eines regelmäßigen Schulbesuchs machen sich zahlreiche Vereine zur Aufgabe, welche durch Erteilen von Prämien, Veranstalten von Ausflügen u. a. die Schüler zu regelmäßigem Schulbesuch anzuspornen suchen.

[2]) die zum Teil Abendschulen sind. Diese wurden 1876 von 20282, 1889 von 22884 Schülern besucht; Tag- und Abendschulen zugleich 1876 von 56237, 1889 von 25377 Schülern.

[3]) In der ersten umfaßt der Unterricht Mathematik, Hauptelemente der Physik und Chemie, der Botanik und Zoologie, Staatshaushaltskunde, Buchhaltung, Geographie und Geschichte, Niederländisch, Französisch, Englisch, Deutsch; Schönschreiben, Zeichnen und Turnen.

In dem an den höheren Bürgerschulen nach 5jährigem Kursus abzulegenden Examen wird verlangt:

A. Mathemalik: Algebra mit Einschluß der Logarithmen. Reihen; unbestimmte und exponentiale Gleichungen. Binomischer Lehrsatz. Geometrie mit Einschluß der Lehre von Cylinder, Kegel, Kugel und den geometrischen Eigenschaften des sphärischen Dreiecks. Einige Kenntnis der harmonischen Teilung, der Transversalen und der Ähnlichkeitspunkte. Goniometrie und Trigono-

neuerer Zeit ein Stillstand eingetreten ist. Beifolgende Tabelle gibt ein klares Bild davon:

Höhere Bürgerschulen für Knaben:

Jahr	5j.	4j.	3j.	Schüler	Jahr	5j.	4j.	3j.	Schüler
1865	18	2	1	—	1880	34	3	20	4509
1866	20	2	4	1940	1885	36	1	24	5103
1870	29	4	12	3559	1889	36	1	24	5390
1875	32	3	16	3812	1891	36	1	24	5332

Dazu kommen 319 Mädchen, die an 38 Anstalten zugelassen sind. 1876 wurden 74%, 1891 77% versetzt. In den Enderamina fielen 1877 15%, 1882 13%, 1888 11%, 1889 10%, 1890 11% durch. Von den 293 Abiturienten des letzten Jahres wollten 33 Arzt, 17 Militär, 17 Apotheker, 35 Polytechniker u. s. w. werden.

Über das Ziel dieser Schulen heißt es bei Steyn-Parvé[1]): elles n'ont pas pour objet de préparer les élèves à l'exercice d'une profession déterminée, mais elles doivent tendre à développer leurs facultés intellectuelles et à les armer des connaissances qui pourront leur être utiles, quelle soit la profession, qu'ils désirent embrasser.

Neben diesen Anstalten bestehen 12 Höhere Bürgerschulen für Mädchen mit 1366 Schülerinnen.

c) Rijkslandhouwschool (Landwirtschaftsschule) zu Wageningen mit 135 Schülern (1880: 120).

d) Polytechnische Schule in Delft. 1874: 236; 1880: 362; 1889: 251 Schüler.

e) Seefahrtsschulen 11 mit 542 Schülern.

f) Gemeentelijke Indische instelling zu Delft, 1891: 82 Schüler.[2])

3) Der höhere Unterricht wird erteilt an den Gymnasien und Universitäten; früher kamen dazu auch die sog. Athenäen.[3])

---

metrie: Auflösung einfacher ganiametrischer Gleichungen und Anwendung der ebenen Triganametrie auf einfache Aufgaben der praktischen Geometrie. Beschreibende Geometrie bis zu den gekrümmten Oberflächen. — B. Elemente der theoretischen und praktischen Mechanik, Werkzeugkenntnis und Technologie. — C. und D. Physik und Chemie. — E. und F. Elemente der Mineralogie, Gealogie, Botanik und Zoalogie; Kosmographie. — G. Grundzüge der Gemeinde-, Provinzial- und Staatseinrichtung von Niederland; H. Staatshaushalt und Statistik besonders Niederlands und seiner Kalonien. — I. Geographie, K. Geschichte (einige Kenntnis der alten und mittelalterlichen und ausgebreitetere der neueren Geschichte, besonders Niederlands und seiner Kolonien). — L. Niederländische Sprache und Litteratur. — M. N. O. Französische, englische, deutsche Sprache und Litteratur. (Aus den Aufsätzen über ein gegebenes Thema muß man ersehen, daß der Kandidat sich ohne grobe Verstöße gegen die Regeln der Grammatik dieser Sprachen bedienen kann. Beim mündlichen Examen muß der Kandidat zeigen, daß er sich in der fremden Sprache auszudrücken und von der Anwendung der Regeln gehörig Rechenschaft zu geben weiß. Das Examen in der Litteraturgeschichte beschränkt sich auf ihre Hauptepochen und einige der hervorragendsten Produkte der Litteratur, besonders aus der Blütezeit derselben.) — P. Elemente der Handelswissenschaften, darunter die der Warenkenntnis und die Buchhaltung. — Q. Zeichnen.

[1]) Seine Schrift Organisation de l'instruction .... dans le Royaume des Pays — Bas, Leiden 1878, S 127 ff. gibt Genaueres über Bürgerschulen. Vgl. auch Beer's Het hoofdgebrek van ons M. O. 1879, Vitringa Franscheschool en burgerschool 1876 und die Ausgaben der Wet op het lager onderwijs door Blaupoot ten Cate en Moens 1879/80. Weitere Litteratur bei v. d. Meulen Repertorium op Brinkman's Catalogussen 1857 S. 318 f.

[2]) Es dient diese Anstalt zur Ausbildung van künftigen Kolonialbeamten für Indien. Die zu Leiden bestehende ähnliche Einrichtung ist 1891 aufgelöst worden.

[3]) Die Athenäen hatten nach dem Gesetz von 1815 § 36 die Aufgabe, soviel als möglich zur allgemeinen Verbreitung von Geschmack, Bildung und Gelehrsamkeit beizutragen und den-

Zum beſſeren Verſtändnis der heutigen Verhältniſſe an den Gymnaſien bedarf es eines kurzen hiſtoriſchen Rückblicks.

Die ſog. „großen Schulen“, ſpäter unter dem Namen Lateinſchulen bekannt, in denen Latein und zum Teil auch die griechiſche Sprache gelehrt wurde, ſpielten ſeit der Renaiſſance eine große Rolle in der Erziehung der Jugend; ſie waren teils der Kirche unterſtellt, teils befanden ſie ſich in Laienhänden. Neben dieſen ausgeprägt humaniſtiſchen Anſtalten gelangten allmählich die Schulen zu immer größerer Bedeutung, welche das Studium der neueren Sprachen, Franzöſiſch und Deutſch, betrieben und den Namen „franzöſiſche Schulen“ führten. Da jede Provinz des Landes ihre eigene Verwaltung hatte, ſo iſt es erklärlich, daß gleiche, allgemein bindende Beſtimmungen für die Schulen nicht beſtanden.[1]) Erſt die am 1. Oktober 1625 von der Provinz Holland erlaſſene Schoolordre für die Lateinſchulen wurde mit mehr oder weniger Modifikationen von den übrigen Provinzen angenommen. Sie blieb zwei Jahrhunderte hindurch im Gebrauch, und ihre Nachwirkungen äußern ſich noch in den heute für das holländiſche Gymnaſium geltenden Beſtimmungen. Lateiniſch[2]) und Griechiſch[3]) in erſter Linie, daneben Geſchichte, Arithmetik, Phyſik und Trigonometrie bildeten die weſentlichſten Unterrichtsgegenſtände. Die Mutterſprache und die neueren Sprachen fanden keine Berückſichtigung. Nur einzelne Lateinſchulen füllten dieſe Lücke ihres Lehrplans durch Aufnahme der genannten Fächer aus. Die Lehrer hießen præceptores, ihr Haupt war der rector, deſſen Stellvertreter der conrector. Nach einem 5—6jährigen Beſuch der Lateinſchule wurde der Schüler zur Univerſität entlaſſen.

---

jenigen jungen Leuten teilweiſe wenigſtens die Univerſität zu erſetzen, welche durch Umſtände verhindert waren, die ganze Zeit der akademiſchen Studien auf Univerſitäten zuzubringen. Zuletzt beſtanden ſolche Athenäen, welche freilich keinerlei akademiſche Grade verleihen konnten, in Deventer und Amſterdam. Erſteres wurde aufgelöſt, das Amſterdamer am 15. Oktober 1877 zur Univerſität erhoben. Von älteren Athenäen waren die in Franeker und Harderwijk bekannter.

[1]) Prinz Wilhelm berief 1580 eine Verſammlung von Profeſſoren, u. a. Juſtus Lipſius, und Rektoren, «qui anno circiter 1580 pio et unanimi consensu scholarum fundamenta iacturi, id dumtaxat decreverunt ut per totam Hollandiam et consiliorum sociam Zelandiam, in omnibus scholis et gymnasiis tam publicis quam privatis eiusdem notæ et lecturæ grammatica, omnium artium et scientiarum matricula, traderetur.» Der Haarlemer Rektor Schanäus ſchrieb im Auftrag dieſer Kommiſſion ſeine rudimenta grammatices, van welchem Buch, wie von manchen andern alten holländiſchen Schulbüchern, kein Exemplar mehr aufzutreiben iſt. Vgl. Garrer, Schonäus, Haarlem 1889.

[2]) Im Lateiniſchen erſtreckte ſich die Lektüre auf beinahe alle bekannten römiſchen Autoren, auch ſolche, welche heutzutage als zu ſchwer vom Gymnaſium ausgeſchloſſen ſind. S. Kan, Geschiedenis van het Erasmiaansch Gymnasium, Rotterdam 1884, S. 60

[3]) Die griechiſche Lektüre bildeten meiſt Äſop, Iſokrates, Xenophon, Heſiod, Homer, Euripides, das Neue Teſtament; im 18. Jahrhundert mehr Herodian, Älion. Lucian. S. Kan, a. a. O. und S. 141 ff., wo ein ſehr inſtruktiver Lehrplan von 1706 abgedruckt iſt. Wie ſehr waren doch in unſerm Jahrhundert die holländiſchen Gymnaſien geſunken, bei denen die Lektüre (es kam dies noch Mitte der ſechziger Jahre vor) kaum über Xenophon und Ovid hinausging. Vgl. Luc. Müller a. a. O. S. 147 und Cobet in ſeiner Adhortatio ad studia humanitatis vom 25. Sept. 1865, S. 13: «Ipse ante hos paucos dies quasi essem ludimagister aliquis, non academiæ Lugduno-Batavæ professor, prima litterarum elementa requirebam ab illis, qui ne hæc quidem sciebant. Multi immaturi et impares in hanc lucem academicam properant, quam nondum ferre possunt.» Daß die Männer, die ſolche Schulen beſucht, die Reform des Gymnaſiums vom Jahre 1876 als eine erlöſende That betrachteten, kann nicht Wunder nehmen. — Noch ſei hier auf die Verkehrtheit der Anſicht hingewieſen, der man noch oft begegnet: in den holländiſchen Gymnaſien der neueren Zeit müſſe Latein und Griechiſch in dem weiteſten Umfang und mit großem Nachdruck betrieben worden ſein, weil die kloſſiſche Philologie — man denke an Peerlkamp, Bake, van Heusde, Cobet, Francken, Herwerden — dort in Blüte geſtanden habe und ſtehe. Die Gründe für dieſe Erſcheinung liegen anderswo; vgl. die einſchlägigen Abſchnitte bei Luc. Müller.

Nach der Revolution von 1795 übernahm der Staat die Unterhaltungsfonds der einzelnen Schulen; dafür zahlte er denselben die ihnen jährlich zustehenden Subsidien. Er eignete sich zugleich die Befugnis an, aus der von dem Gemeinderat vorgeschlagenen Liste der Lehrer die ihm genehmen Kandidaten zu ernennen.

Etwas verändert wurde das Programm der Lateinschulen durch das Gesetz vom 2. August 1815. Darnach sollte Unterricht erteilt werden in Latein, Griechisch (nur an Fortgeschrittene), den Elementen der Mathematik (vgl. Gesetz v. 9. Sept. 1826), alter und neuer Geographie, griech. und röm. Mythologie und alter und neuer Geschichte. Zu diesen Fächern wurde gestattet noch andere hinzuzufügen, was auch in der Folge geschah: die Muttersprache und die neueren Sprachen, teilweise auch Physik traten hinzu. In dieser Zeit kam der Name Gymnasium in Holland auf.

Parallel den einzelnen Gymnasialklassen liefen damals Realklassen ohne Latein und Griechisch für die, welche Kaufleute, Ingenieure, Offiziere, Beamte u. ä. werden wollten. Die Zahl der Anstalten mit Gymnasial- und Realabteilung stieg seit 1838 von Jahr zu Jahr, bis sie 1863 die Höhe von 30 erreichte. Durch das in diesem Jahre erlassene Gesetz über den „Mittleren Unterricht" wurde ihre Zahl jedoch immer mehr verringert, weil die Realabteilungen sich loslösten und zu selbständigen Höheren Bürgerschulen wurden. In dem Maße, wie die letzteren zunahmen, nahmen die Gymnasien an Schülerzahl ab; jedoch muß bemerkt werden, daß die Zahl der eigentlichen Gymnasiasten bis zur Mitte der siebziger Jahre sich ungefähr gleich blieb. Die zwei letzten Gymnasien, welche Realkurse hatten, waren Oldenzaal und Winschoten. Seit der Organisation von 1876 giebt es keine Gymnasien mit Doppelabteilungen mehr. Man vergleiche die folgende Tabelle:

Jahr	Gymnasien mit einer Abteilg.	Gymnasien mit zwei Abtlgen	Schüler der 1. Abteilg.	Schüler der 2. Abteilg.	Zusammen	Höhere Bürgerschulen 5j.	4j.	3j.	Schüler
1863	33	30	1192	585	1777	—	—	—	—
1864	49	14	1013	301	1314	—	—	—	—
1865	48	13	983	231	1214	18	2	1	—
1866	48	13	957	208	1165	20	2	4	1681
1867	50	9	942	165	1107	23	2	7	2064
1869	52	3	982	97	1079	25	4	12	2749
1871	52	3	1049	92	1141	32	3	12	3285
1876	49	2	1506	45	1351	32	3	17	3525
1878	51	—	1503	—	1503	33	4	16	3752
1879	34	—	1527	—	1527	33	3	19	3803
1880	29	—	1676	—	1676	34	3	20	4182
1882	29	—	1911	—	1911	36	1	24	4359
1885	30	—	2306	—	2306	36	1	24	4753
1889	30	—	2486	—	2486	36	1	24	5090

Neben dem Latein wurde allmählich an zahlreichen Anstalten auch das Griechische für alle obligatorisch gemacht. Der Unterricht in dieser Sprache begann oft schon im ersten Schuljahre zugleich mit dem Lateinischen. Nach Erledigung des Gymnasialkursus erteilten die Kuratoren das zum Besuch der Hochschule berechtigende Diplom.

Es sei hier eingeschaltet, daß von einer pädagogischen Vorbildung der Lehrkräfte damals keine Rede war; die Anhänger Cobets meinten: wer gut Griechisch und Lateinisch verstehe, der könne es auch gut unterrichten. Der Königliche

Beſchluß vom 19. Sept. 1827 betreffend die Errichtung pädagogiſcher Kurſe an den Univerſitäten blieb ein frommer Wunſch; nur Amſterdam beſitzt dank den Bemühungen des Profeſſors van den Es eine Einrichtung zur theoretiſchen und praktiſchen Unterweiſung der künftigen Lehrer.

In der Erteilung der Diplome für den Univerſitätsbeſuch war allmählich ein großer Unfug eingeriſſen. Die einzelnen Schulen überboten ſich gegenſeitig, die Anforderungen möglichſt niedrig zu ſtellen, um möglichſt viel Schüler zu gewinnen. Das Dekret vom 23. Mai 1845 ſuchte dem Unweſen ein Ende zu machen. Durch dasſelbe wurde eine Prüfungskommiſſion eingeſetzt, vor welcher alle, die die Univerſität beſuchen wollten, ein Examen abzulegen hatten. Dieſes Staatsexamen umfaßte neben den alten Sprachen Mathematik und Geſchichte. Wer in dreien dieſer Fächer genügte, bekam das Entlaſſungszeugnis. Wie tief der Bildungszuſtand der damaligen Abiturienten war, beweiſt der Umſtand, daß durchſchnittlich ein Drittel durchfiel. Der Drang nach größerer Freiheit und die Aufregung des Jahres 1848 bewirkten es, daß das Examen bedeutend erleichtert, ja einige Jahre ſpäter ganz abgeſchafft wurde.[1]) So ſtand jedem die zeitweilig ſo ſtreng verſchloſſene Pforte zur Hochſchule offen: «l'ignorance triompha».[2]) Doch nicht lange währte dieſer unhaltbare Zuſtand: denn bald kam man auf das Staatsexamen von 1845 zurück, das von nun an 31 Jahre in Kraft blieb.

Daneben machte ſich das Verlangen nach einer Neuorganiſation des Gymnaſiums ſelbſt geltend. Auch der berühmteſte der neueren Staatsmänner Hollands, Thorbecke, teilte dasſelbe und trat dabei nachdrücklich für die humaniſtiſche Bildung ein, deren Vorzüge er während ſeines Aufenthalts in Deutſchland kennen gelernt hatte.[3]) Den vielfachen Wünſchen ſuchte endlich der Miniſter des Innern, Heemskerk, mit ſeinem Geſetzentwurf vom 25. Februar 1868 zu entſprechen.[4]) Da aber Heemskerk bald ſein Miniſterportefeuille niederlegte, mußte er zunächſt auf die Annahme ſeines Entwurfs verzichten. Sein Nachfolger Fock griff denſelben mit verſchiedenen Mo-

---

[1]) Damit ſanken natürlich auch die Anforderungen, die an die Schüler geſtellt wurden. Noch 1873 erklärte van Zinninck Bergmann in der Kammer: „Von den Studenten, ſelbſt von vielen Profeſſoren wird das Latein nicht mehr verſtanden; ſie können ſich in der Sprache nicht mehr ausdrücken. Daher kommt es, daß die Vorleſungen über römiſches Recht in holländiſcher Sprache gegeben werden, und daß, wenn lateiniſch geantwortet werden ſoll, alle Studenten wegbleiben." 1864 beſtand das ganze Zulaſſungsexamen zur Univerſität (Admissieexamen) darin, daß der Kandidat ein kurzes Stück aus Xenophon und Ovid zu überſetzen hatte. Daher meldeten ſich viele zum Examen, die gar nicht die Oberklaſſen eines Gymnaſiums durchgemacht hatten, weil ein Paragraph, der einen Aufenthalt in dieſen Klaſſen verlangt hätte, nicht exiſtierte. Ja, an manchen Anſtalten war das Examen ſo ſehr bloße Farm, daß man das Diplom für Geld erhalten konnte.

[2]) van den Es in der Revue de l'enseignement 1892. Für die freundliche Überlaſſung der Druckbogen dieſer Abhandlung, ſowie für manche wertvolle Mitteilungen ſpreche ich dem verehrten Verfaſſer auch an dieſer Stelle meinen aufrichtigen Dank aus. Ebenſo dem Inſpektor der holländiſchen Gymnaſien, Herrn Dr. Eggink, der mir ſehr wichtiges Material zur Verfügung ſtellte.

[3]) Vergl. ſeine Schrift Over de regeling van het hooger onderwijs, 's Gravenhage 1876 S. 53: „Der Gymnaſialunterricht muß das allgemeine Fundament der Univerſität in allen Fakultäten werden und es dahin bringen, daß ein bleibender Eindruck von der griechiſchen und römiſchen Bildung erlangt wird" und S. 49: „Unberechenbar iſt es, welchen Einfluß der Geiſt und die Werke Griechenlands und Roms, nach ihrem Untergang nicht weniger als zur Zeit ihrer Blüte, auf die Bildung der europäiſchen Welt gehabt und noch ſtets haben."

[4]) Ad. Beer, Profeſſor an der Polytechniſchen Hochſchule Wiens, bekämpfte in ſeiner Streitſchrift «de wetsontwerpen op het hooger onderwijs in Nederland», 's Gravenhage 1870, Heemskerks Unterrichtsplan aufs ſchärfſte wegen ſeines encyklopädiſchen Charakters. Wenn die von letzterem verlangten Fächer, ſo meint er, mit Erfolg an den Gymnaſien gelehrt werden könnten, müßten die Lehrer im Beſitz von Zaubermitteln ſein und die Schüler ausſchließlich aus Wunderkindern beſtehen; vgl. auch J. T. Bergmann, «Het wetsontwerp op het hooger onderwijs» 1869.

difikationen wieder auf.[1]) Auch er mußte bald seinen Ministersessel verlassen. Das Projekt aber wurde 1874 von Geertsema,[2]) und als dieser abtrat, von Heemskerk, der von neuem ans Ruder kam, wieder aufgenommen. Dieser legte der Kammer einen neuen Entwurf vor, der am 28. April 1876 nach wenig belangreichen Debatten der beiden Kammern zum Gesetz erhoben wurde.[3]) Er bildet die Grundlage des heutigen holländischen Gymnasiums.

Die Definition des Gymnasiums in dem neuen Unterrichtsgesetz bezeichnet als Zweck dieser Anstalten, zu dem Studium auf der Universität vorzubereiten[4]).

Um eine möglichst gleichmäßige Vorbereitung zu erzielen[5]), gibt das Gesetz, das durch Kgl. Beschluß vom 21. Juni 1887 Art. 3 (Staatsbl. 105) ergänzt wurde, folgenden für alle Gymnasien geltenden Lektionsplan:

Klassen	I = U III	II = O III	III = U II	IV = O II	V = U 1			VI = O 1			Summa	
Fächer					A	alle	B	A	alle	B	A	B
Griechisch . . .	—	6	6	7	2	4	—	3	4	—	32	27
Latein	8	6	6	6	3	5	—	4	4	—	42	35
Niederländisch .	3	2	2	2	—	2	—	—	1	—	12	12
Französisch . .	4	2	2	2	—	1	—	—	1	—	12	12
Deutsch . . .	—	2	2	2	—	2	—	—	1	—	9	9
Englisch . . .	—	—	3	3	—	2	—	—	1	—	9	9
Geschichte . . .	4	3	3	3	1	1	—	1	2	—	18	16
Geographie . .	3	2	1	—	—	—	—	—	1	—	7	7
Mathematik . .	4	3	3	3	—	2	3	—	2	3	17	23
Physik	—	—	—	—	—	2	1	—	2	1	4	6
Chemie . . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	2
Naturgeschichte .	2	2	—	—	—	—	2	—	—	2	4	8
Summa	28	28	28	28	27	28		27	26		166	166

---

[1]) Auch dessen Vorschläge fanden an Beer einen heftigen Gegner, s. a. a. O. S. 11; ebenso an H. Vogelsang in Het hooger onderwijs in Nederland naar aanleiding van het wetsontwerp Fock, 's Gravenhage 1870. Beer will Einschränkung der großen Zahl der Fächer, damit weniges gründlich geternt werde. Focks Entwurf stelle Anforderungen an das Gehirn der Jugend, die in Widerstreit stehen mit den ersten Elementen einer guten Pädagogik. Klassische Studien müßten den Grund bilden, auf dem das Gymnasium ruhe.

[2]) Die lex Geertsema verlangte Vorkenntnisse des Französischen bei der Aufnahme ins Gymnasium und siebenjährigen Kursus als Vorbereitung für alle künftigen Studierenden. Vgl. darüber die Darlegungen van J. Rutgers, het wetsontwerp-Geertsema tot regeling van het hooger onderwijs, 's Gravenhage 1874.

[3]) Ausgaben dieses Gesetzes mit Anmerkungen und den ergänzenden Beschlüssen von Hubrecht 1880—82, Prins 1885.

[4]) Van den Es sagt a. a. O. van den Gymnasien: Loin d'être des écoles qui donnent un enseignement complet ou qui enseignent une profession quelconque, leur but est d'enseigner la manière d'apprendre, de rendre les jeunes esprits aptes à l'étude indépendante des différentes sciences.

[5]) Die Organisation des Unterrichts war vor dem Gesetz des J. 1876 in den einzelnen Gymnasien noch stark verschieden. Nicht bloß die den einzelnen Fächern zugeteilten Stundenzahlen wichen erheblich von einander ab, sondern auch die Zahlen der ihnen zugewiesenen Jahreskurse. Ja, es erscheinen in dem Stundenplan der einen Anstalt Fächer, die in dem einer anderen gar nicht auftreten.

Die V. und VI. Klasse sind in eine humanistische Abteilung (A) und eine realistische (B) geschieden, die aber die größere Anzahl von Stunden gemeinsam haben.

Die Zahl der griechischen und die der deutschen Stunden in der II. Kl. sind Durchschnittszahlen. Das Griechische hat vom 1. Sept. bis Neujahr 8, von Neujahr bis zum 10. Juli (dem Anfang der großen Ferien) 5 Stunden. Das Deutsche beginnt erst mit Neujahr und hat von da ab 3 Stunden.

Unterricht in der Religionslehre, dem Schreiben, Zeichnen, Singen wird an den Gymnasien nicht erteilt.

Die Zahl der auf Grund dieser gesetzlichen Regelung eingerichteten öffentlichen Anstalten ist gegenwärtig 29. In jeder Gemeinde nämlich, deren Einwohnerzahl 20,000 überschreitet, soll nach dem Gesetz ein Gymnasium errichtet werden. Solcher Gemeinden hat nun Holland 21, von denen aber dreien diese gesetzliche Auflage erlassen ist. Andrerseits unterhalten 11 Gemeinden unter 20,000 Seelen ein Gymnasium. Die 29 befinden sich in 's Hertogenbosch, Breda, Arnhem, Nijmegen, Zutphen, Doetinchem, Tiel, Rotterdam, 's Gravenhage, Leiden, Delft, Dordrecht, Gorinchem, Schiedam, Gouda, Amsterdam, Haarlem, Middelburg, Utrecht, Amersfoort, Leeuwarden, Sneek, Deventer, Kampen, Zwolle, Groningen, Winschoten, Assen, Maastricht.[1])

Die nachfolgende Tabelle zeigt das Wachstum der Zahl der Schüler.[2])

	Zahl d. Gymnasien.[3])	Zahl d. Schüler.		Zahl d. Gymnasien.	Zahl d. Schüler.
1830	67	1459	1876	49	1306
1840	62	1341	1879	34	1527
1853	39	1449	1882	29	1911
1865	48	983	1885	30	2306
1869	52	982	1888	30	2416
1873	51	1098	1891	29	2590

Mit Ausnahme von 4 Gemeinden (Amsterdam, Rotterdam, 's Gravenhage und dem reichen Städtchen Kampen) beziehen die 29 vom Staat 50 % Subsidien[4]), wofür sich der Staat das Recht der Bestätigung der vorgeschlagenen Lehrer vorbehält. Entsprechend der vermehrten Frequenz der Gymnasien sind auch die Ausgaben des Staats und der Gemeinden gewachsen. Sie betrugen 1880: 586,000 Gulden, 1889 dagegen 823,000 Gulden. Die Lehrer, obgleich Gemeindebeamte, erhalten ihre Pension vom Staat; auch bestehen Witwen- und Waisenkassen.

Die Aufsicht über jedes Gymnasium führt ein vom Gemeinderat ernanntes Kuratorium, welches für getreue Erfüllung der für die Gymnasien geltenden Be-

---

[1]) Neben diesen öffentlichen Anstalten existieren noch Privatgymnasien, die aber keinerlei Berechtigungen haben. Sie werden unter dem Titel «Bijzondere scholen van voorbereidend hooger onderwijs» aufgeführt und tragen durchweg einen konfessionellen Charakter: solche mit 6jährigem Kursus bestehen zu Zeiten (reformiert), Megen, Kalwijk, Sittard, Venroy, Roermond, Tilburg, Wittem, Weert, Heeswijk (römisch-katholisch) u. anderwärts; dazu kommen noch solche mit drei bis fünfjährigem Kursus.

[2]) Auch Mädchen dürfen, da das Gesetz eine dem widersprechende Bestimmung nicht enthält, an dem Gymnasialunterricht teilnehmen. So besuchen z. B. die Amsterdamer Anstalt augenblicklich 12 Mädchen. Von kompetenter Seite wird mir versichert, daß dieselben in den unteren Klassen die meisten Knaben an Fleiß und Gründlichkeit übertreffen, in den oberen Klassen aber, besonders in der Mathematik, sehr abfallen. — In den Zahlen der Tabelle sind auch die sog. Zuhörer mitgerechnet, welche nur einzelnen Unterrichtsstunden beiwohnen. Ihre Zahl schwankt zwischen 20 und 40.

[3]) Bis zum Jahr 1879 sind die Progymnasien und Lateinschulen mitgerechnet. Seit dem Jahr 1891 giebt es nur noch Gymnasien.

[4]) Nur Doetinchem erhält einen anderen, aber ebenfalls fest bestimmten Zuschuß.

ſtimmungen zu ſorgen hat. Es teilt dem Inſpektor der Gymnaſien die Veränderungen innerhalb der Anſtalt mit und unterbreitet dem Gemeinderat Vorſchläge in Betreff derſelben. Der Inſpektor, vom Miniſter des Innern ernannt, hat für die Ausführung der geſetzlichen Vorſchriften durch die Kuratorien und Gymnaſien zu wachen und in Gemeinſchaft mit Rektoren, Kuratorien und den Gemeindeverwaltungen darnach zu trachten, die Gymnaſien nach Kräften zu fördern und zu heben. (Fortſetzung folgt.)

Im Haag, Oktober 1892. Karl Blümlein.

Die griechiſche Studienreiſe badiſcher Philologen.

(Fortſetzung.)

Ein Extrazug, durch den wir einen vollen Tag gewannen, führte uns von Tripolitza an das Nordende des argoliſchen Buſens und unſer nächſtes Ziel Tiryns. Unmittelbar bei der Station liegt die Burghöhe, bei deren Anblick ich mich zuerſt enttäuſcht fühlte. Erſt auf der Rampe der Oſtſeite und bei dem gewaltigen Thorturm erhielt ich eine Empfindung von der Rieſenhaftigkeit der Anlage, die in den Galerieen mit ihren vorgelegten Kammern noch erhöht wurde. Die Richtigkeit der von Prof. Fabricius vorgetragenen Anſicht über den Zweck dieſer Bauten leuchtete mir erſt ſpäter, auf der Akropolis von Athen und namentlich auf der großen Terraſſe von Pergamon, völlig ein: als für die notwendig gewordene Erweiterung der Herrenburg das Plateau nicht ausreichte, gewann man beträchtlichen Raum dadurch, daß man am Abhang ſtarke Mauern bis zur Höhe desſelben zog und den Zwiſchenraum durch Anſchüttung ausfüllte. Machte man die Stützmauern nicht durchweg maſſiv, ſondern ſparte man in ihnen Gänge und Kammern aus, ſo brauchte man einmal weniger Material an Stein und gewann dazu noch Räume, die als Magazine und für andere Zwecke nützlich zu verwenden waren. Die Oberfläche der Herrenburg (nur dieſe, nicht auch die etwas tiefer gelegene Unterburg, iſt von Schliemann und Dörpfeld völlig bloßgelegt) macht zunächſt nicht den erwarteten Eindruck, weil die Umfaſſungsmauern der einzelnen Gebäude, teilweiſe von ſpäteren Mauerzügen gekreuzt, nur wenig über den Boden hervorragen: erſt allmählich gewinnt man Klarheit über die Anlage des Megaron mit ſeinen Vorhöfen und Hallen und der andern Baulichkeiten, deren Beſtimmung im einzelnen freilich zum Teil noch Zweifeln unterliegt.

Von Nauplia aus wurde zu Wagen ein Tagesausflug nach dem Asklepieion von Epidauros gemacht. Für die Ausgrabung und Bloßlegung heiliger Bezirke iſt offenbar das Vorgehen der Deutſchen in Olympia maßgebendes Vorbild geworden. So hat die griechiſche archäologiſche Geſellſchaft bezw. die griechiſche Regierung, die verhältnismäßig ſehr bedeutende Mittel für archäologiſche Zwecke aufwendet, in ganz ſyſtematiſcher Weiſe die Aufdeckung von Eleuſis, des Asklepieion von Epidauros und des Amphiareion von Oropos unternommen und größtenteils ſchon durchgeführt, und die Ergebniſſe dieſer planmäßigen Durchforſchung des Bodens ſind zum Teil überraſchend groß geweſen. Die franzöſiſche Schule hat auf Delos mit etwas weniger Erfolg das Verfahren nachgeahmt, und als Hauptwerk wird von ihr nach mehrjährigen Vorbereitungen unter Aufwendung großer Geldmittel jetzt Delphi in Angriff genommen.

Neben den Tempeln, Propyläen, Hallen und dem Tholos mit ſeinem merkwürdigen, vielleicht zu myſtiſchen Zwecken dienenden Unterbau intereſſierte uns an der epidauriſchen Kultusſtätte des Asklepios, deren heilige Kraft in zahlreichen gar merkwürdigen Wunderheilungen urkundlich bezeugt iſt, vor allem das Theater.

Nicht nur sind Orchestra und Zuschauerraum, dessen Akustik sich beim Erproben als vortrefflich erwies, fast bis auf den letzten Stein erhalten, sondern es sind auch von dem Bühnengebäude noch genügend Bauglieder vorhanden, um hier schon den Nachweis zu führen, daß das griechische Theater ein über das Niveau der Orchestra erhöhtes Logeion als Standort für die Schauspieler nicht gekannt hat, sondern Schauspieler und Chor auf der gleichen Ebene sich bewegten. Die Säulen, welche die längste Zeit als Träger des vermeintlichen Logeion betrachtet wurden, haben einen ganz andern Zweck gehabt: sie dienten zur architektonischen Gliederung des sogenannten Proskenion und als Stützen für die zwischen sie einzuschiebenden Kulissendekorationen auf Holztafeln oder Geweben, und sind zu diesem Zweck mit senkrechten Einfalzungen versehen. Die durchschnittlich etwa $2\frac{1}{2}$—3 Mtr. über das Niveau der Orchestra erhöhte, auf diesen Säulen nebst Architrav und Fries liegende Fläche, die fälschlich als Logeion gefaßt wird, ist vielmehr Theologeion zu benennen; und gerade in Epidaurus sieht man noch sehr gut, wie von der Seite her auf einer breiten, allmählich ansteigenden Rampe die Göttererscheinung, wenn nötig samt Roß und Wagen, zu ihrem Standort gelangen konnte. Diese von Dörpfeld mit größtem Nachdruck und vollständig überzeugend vertretene Anschauung wurde uns durch den Besuch der Theater von Eretria und namentlich von Oropos, wo die sämtlichen Säulen des Proskenion noch aufrecht stehen, auf das entschiedenste bestätigt. Durch Beseitigung des erhöhten Logeion verschwinden mit einem Schlage alle die Schwierigkeiten, die bei der früheren Anschauung dem unmittelbaren Verkehr zwischen Schauspieler und Chor sich in den Weg stellten; und auch der Einwand, bei einem Agieren auf gleicher Ebene sei für den Zuschauer die Scheidung zwischen Schauspielern und Choreuten, die sich zu wenig von einander abgehoben, kaum möglich gewesen, hat sich uns durch den Augenschein als hinfällig erwiesen.

Der Nauplia überragende, schroff und hoch emporsteigende Felsklotz des Palamidi bietet einen weiten Blick über den ganzen argolischen Busen; die auf ihm befindliche zerfallende und jeder Bedeutung bare Festung dient als Gefängnis für schwere Verbrecher. In offenbar ganz fideler Stimmung trieb sich eine größere Anzahl derselben in einem Hofe herum, und sie boten über die Umfassungsmauer herüber kleine selbstverfertigte Schnitzereien und Flechtarbeiten zum Kaufe an. Auffallend war uns ein noch in verschlissene Amtstracht gekleideter Papas mit drei Totschlägen auf dem Gewissen, eine bezeichnende Illustration für den von Schliemann gelegentlich zitierten bösen Vers auf die mangelhafte intellektuelle und moralische Bildung eines Teils der niedern griechischen Geistlichkeit.

Zu einem Besuche von Argos reichte die Zeit uns nicht; doch verloren wir bei der ganzen Fahrt durch die üppige, wohl bewässerte Inachosebene die ragende Burghöhe Larisa mit ihren gewaltigen Mauern nicht aus dem Auge, ebenso wie den nordöstlich vorgelagerten niedrigern, leicht gewölbten, nach seiner Gestalt Aspis genannten Hügel, auf dem jüngst bei der Dörpfeld'schen Peloponnestour umfangreiche Befestigungsanlagen festgestellt worden sind. Mykenae will ich lieber ganz übergehen, da abgesehen von den außerhalb der Burg befindlichen Kuppel- und Volksgräbern eine Schilderung der jetzt ziemlich bloßgelegten Herrenburg mit ihrem merkwürdigen Doppelring von aufrecht stehenden Platten und den darin befindlichen Gräbern oder gar ein Eingehen auf deren überreichen Inhalt mich hier viel zu weit führen würde.

In Korinth fesselte uns die moderuste Gegenwart nicht weniger als die freilich spärlichen Zeugnisse des alten Glanzes. Die neue, an der Südostecke des Korinthischen Golfes sich ausbreitende, in regelmäßigen Quadraten angelegte, aber vorläufig noch recht dürftig aussehende Stadt erhofft ein kräftigeres Aufblühen von

dem Isthmuskanal, der nach Überwindung von mancherlei, namentlich auch pekuniären Schwierigkeiten, jetzt seiner Vollendung entgegen geht, wie wir uns bei einem abendlichen Gang nach dem am Saronischen Golf neu erstandenen Hafenort Isthmia überzeugten. Sprengungen in unserer unmittelbaren Nähe hätten ums Haar etlichen blutige Köpfe eingetragen. Erheiternd wirkte ein mäßig großes Schiff, das, wohl ganz nach antiker Weise, auf untergelegtem Wagengestell von dem einen Meer zum andern geschleppt wurde. — Die im Schweiße des Angesichts erklommene Höhe von Akrokorinth mit ihren umfangreichen, aber gänzlich verfallenen Festungsanlagen aus türkischer Zeit gewährte uns nur nach Süden und Westen den großartigen Fernblick; auch der Parnaß war nur zeitweise deutlich sichtbar. Labung bot das kristallklare Wasser der Peirene, zu der wir Mann für Mann durch eine schachtartige Öffnung auf schmaler Leiter hinunterstiegen. Um so genußreicher war am Nachmittag die Fahrt längs des im Sonnenglanze förmlich funkelnden Saronischen Golfes, und schade war es nur, daß wir, die Bahn benützend, von derjenigen Seite nach Athen gelangten, von wo es auf den Ankommenden verhältnismäßig den geringsten Eindruck macht.

Mit der Ankunft in Athen war sozusagen der erste Akt der Reise beendet. Während des im ganzen 16tägigen Aufenthalts daselbst haben wir uns, wie ich glaube, redlich bemüht, die in situ, wie die in den Museen befindlichen Altertümer und auch die nähere und weitere Umgebung der Stadt kennen zu lernen. Unsere beiden Herren Führer teilten sich hier in der Weise in die Aufgabe, daß Prof. Studniczka mehr das rein archäologische, Prof. Fabricius das topographische und historische übernahm; und nicht selten überließ der eine uns ganz seinem Kollegen, um mittlerweile die nötigen Vorbereitungen für eine möglichst präzise und kompendiöse Erfüllung seiner eigenen nächsten Aufgabe zu treffen. Den Mittelpunkt des Interesses bildete natürlich die Akropolis, bei deren Aufräumung bis hinunter auf den gewachsenen Fels St. selbst eine Zeit lang beteiligt gewesen war. Im blendenden Sonnenglanz wie im milden Lichte des Vollmonds waren wir auf ihr zu finden; und auf das allereingehendste wurden ihre einzelnen Bauwerke und Denkmäler nach ihrer geschichtlichen Entwicklung wie nach ihrer kunsthistorischen Bedeutung besprochen und erläutert. Dabei hatte ich nur zuweilen die Empfindung, daß der auch auf das Kleinste gerichtete, schier unersättliche Wissensdrang einzelner Reisegefährten bei der Erörterung über Bedeutung und Zweck mancher Bohr-, Dübel-, Stemm- und anderer Löcher ein allzu langes Verweilen veranlaßte.

In der Mykenischen Sammlung, der auch die übrigen vorgeschichtlichen Gräberfunde angegliedert sind, erörterte Dr. P. Wolters, der zweite Leiter des deutschen archäologischen Instituts in Athen, mit ebenso großer Liebenswürdigkeit als Gründlichkeit die verschiedenen Entwicklungsphasen der prähistorischen Vasentechnik, und vor allem die Goldfunde, die durch ihre Massenhaftigkeit und teilweise auch durch die Schönheit der Arbeit aufrichtige Bewunderung erregen. Als Sammelpunkt und Mittelpunkt für alle archäologisch wirklich wertvollen Funde in Griechenland ist unlängst im Nordosten der Stadt ein umfangreiches Centralmuseum mit prächtigen Räumen und vortrefflicher Beleuchtung fertig gestellt worden, dessen innere Einrichtung allerdings noch nicht ganz vollendet war; doch erhielten wir Zutritt auch zu den dem Publikum im allgemeinen noch nicht geöffneten Räumen. Im Souterrain herrscht Dr. Lolling über das massenhafte Urkundenmaterial. Die auf der Akropolis selbst gemachten Funde sind in einem eigenen Burg-Museum vereinigt, das, ohne die Umgebung im geringsten zu beeinträchtigen, höchst geschickt in einer Senkung des Burgplateaus auf der Südostseite desselben angelegt ist. Hier erregen ungeteiltes Interesse mit lebhaften Farben geschmückte Giebelgruppen in Hochrelief, die im sog. Perserschutt (d. h. in dem Schutt, mit dem nach Zer-

ſtörung der Burgbauten durch die Perſer das Burgplateau behufs Anlegung der erweiterten Bauwerke ausgeebnet ward) aufgefunden wurden, und dann vor allem 16 archaiſche Frauenſtatuen mit ihrer individuellen Verſchiedenheit in den Geſichtszügen, der mannigfachen Gewandbehandlung und der wohlerhaltenen feinen und geſchmackvollen Bemalung. Sehr angenehm berührt, daß für Beſuch der Muſeen und Beſichtigung der unter ſtaatlicher Aufſicht ſtehenden Altertümer durchweg keine Bezahlung gefordert wird, und die zahlreichen Beſucher aus allen Ständen beweiſen das rege Intereſſe der heutigen Hellenen für die Denkmäler ihrer Vorzeit.

Von den Ausflügen in die Umgebung Athens will ich nur einige beſonders hervorheben. Der Nachmittag, der der Einſchiffung zu der um Mitternacht beginnenden Inſelfahrt voranging, ward am Piräeus zugebracht. In anziehendſter Weiſe beſprach Prof. Fabricius, der ſelbſt an Ort und Stelle gearbeitet hatte, die Befeſtigungen der Eetioneia, der Landzunge, die den eigentlichen Piräeus im Norden begrenzt; dann die in ihren Reſten, beſonders den unter das Waſſer führenden ſchiefen Ebenen, noch deutlich erkennbaren Schiffshäuſer von Zea, und die Einrichtung des allerdings nicht mehr vorhandenen Arſenals, der Skeuothek. Auch der erſtaunlich kleine, faſt kreisrunde Hafen von Munychia wurde beſucht, und die alte Rhede des Phaleron, der, durch eine eigene Dampfſtraßenbahn mit Athen verbunden, jetzt zu einem eleganten Badeplatz für die Hautevolée der Hauptſtadt geworden iſt. Die Höhe von Munychia mit ihrem beim Sonnenuntergang unvergleichlichen Blick auf die Atheniſche Ebene und über den Saroniſchen Golf nach der argoliſchen Küſte beſtiegen wir ein andermal, nachdem wir den Schauplatz der Salaminiſchen Schlacht in Augenſchein genommen und ihren Verlauf an Hand der verſchiedenartigen Überlieferung kritiſch beleuchtet. Salamis ſelbſt ward von uns nicht betreten; wir begnügten uns mit einer Stelle des attiſchen Geſtades, in halber Höhe der am Ufer ſich hinziehenden Hügel; dieſe bot aber einen ſo vortrefflichen Geſamtüberblick, daß man unwillkürlich auf den Gedanken kam, hier und nicht an dem als „Thron des Xerxes“ bezeichneten Vorſprung müſſe der Punkt zu ſuchen ſein, von dem aus der Perſerkönig die Thaten der Seinen anzuſchauen gedachte.

In Megara ſahen wir an einem der Oſterfeiertage mit Vergnügen den Reigentänzen zu, die von geſchmackvoll und zum Teil koſtbar in Nationaltracht gekleideten Jungfrauen und jungen Frauen ausgeführt wurden. Die langſamen und doch anmutigen Bewegungen der meiſt ſtattlichen Erſcheinungen, unter denen ſich einige von wahrhaft klaſſiſcher Schönheit der Geſichtszüge befanden, hätten uns in das Altertum verſetzen können, wäre nur nicht das die Tanzenden dicht umdrängende neugierige Fremdenpublikum, unter dem auch Radfahrer im Sportanzug nicht fehlten, ſo entſetzlich modern geweſen. Übrigens begründete auch der Wirt, ganz wie bei unſerer Kirchweih, ſeine überhohen Preiſe mit dem Hinweis auf die „Panegyris“. Die meiſten von uns riſſen ſich bald von dem anmutigen Schauſpiel los und ſtiegen noch hinauf zu einem der Vorberge der Geraneia; hoch über der Καλὴ σκάλα, den ſchroff ins Meer abfallenden Klippen, an denen Theſeus einſt den Skiron bezwungen, lag hier der Tempel des Zeus Apheſios, des Spenders befruchtenden Regens, deſſen Fundamente unlängſt bloßgelegt worden waren. Aber mehr als die dürftigen Überreſte des Heiligtums feſſelte das Auge der weite Blick über die in Landzungen ſich faſt auflöſende Inſel Salamis nach den Bergen von Attika, und auf das ſonnenbeglänzte Städtchen Megara, das an zwei Hügel freundlich ſich anlehnt.

Auch in Eleuſis hatten wir bald darauf, nach eingehender Beſichtigung des heiligen Bezirks und des unbedeutenden kleinen Muſeums, Gelegenheit, Reigentänzen von Frauen und Mädchen beizuwohnen. Hier bildete den Glanzpunkt die Rückfahrt

auf der heiligen Straße und namentlich der Rückblick auf die Eleusinische Bucht kurz vor der Paßhöhe.

In Athen selbst waren wir Zeugen des ungemein lebhaften, wegen seines jahrmarktartigen Charakters nicht sympathisch berührenden Straßentreibens der Osterzeit, der feierlichen Kerzenprozession durch die Stadt am Charfreitag Abend, und zumeist auch der Auferstehungsfeier in der Metropolitankirche in der Nacht auf den Ostersonntag. Trotz ihrer langen Dauer und der zahllosen mir unverständlichen Zeremonien rief diese in manchen Momenten einen weihevoll stimmenden Eindruck hervor.

Recht wenig erfreulich aber war, was wir von Äußerungen des politischen Lebens des griechischen Volkes zu sehen bekamen. Unser Aufenthalt in Athen fiel in die Wochen kurz vor den Neuwahlen für das nicht lange vorher aufgelöste Parlament. Die Erbitterung zwischen den Anhängern von Delyannis, dem verabschiedeten Ministerpräsidenten, und von Trikupis, der bei den Neuwahlen dann eine überraschend große Majorität auf seiner Seite sah, kam nicht nur in den leidenschaftlichsten Artikeln der Parteiorgane, sondern auch auf der Straße im täglichen Leben zu charakteristischem Ausdruck. Es war allerdings ganz heiter, wenn z. B. unsere verschiedenen Parteien angehörigen Kutscher ohne Rücksicht auf Roß und Wagen einander den Rang abzulaufen suchten, oder wenn wir, in aller Harmlosigkeit gebrochene Ölzweige, zufällig ein politisches Parteiabzeichen, mit uns führend, mit beifälligen Rufen als Trikupistische Gesinnungsgenossen begrüßt wurden. Sehr unschön aber war es, wenn bei abendlichen Aufzügen bis tief in die Nacht hinein die Straßen von Beifallsgejohle oder schrillem Pfeifen vor den Wohnungen hervorragender Parteigenossen oder Gegner wiederhallten.

Der Aufenthalt in Athen wurde nach wenigen Tagen schon durch eine viertägige Rundfahrt im Ägäischen Meer unterbrochen, zu der sich auf einem eigens dafür gemieteten stattlichen Dampfer etwa 60 Personen, darunter auch etliche Damen, unter der ebenso energischen als liebenswürdigen Führung von Dr. Dörpfeld zusammengefunden hatten. Leider konnte infolge regnerischen und stürmischen Wetters gerade hierbei der ursprüngliche Plan nicht völlig zur Ausführung gebracht werden; aber wir waren doch in der Lage, in bequemster Weise eine Reihe von Orten zu besuchen, die sonst nur mit unverhältnismäßig großem Aufwand von Zeit und Geld zu erreichen sind. So konnten wir auf Tenos das mit dem nationalen Unabhängigkeitsfest zusammenfallende große Kirchenfest der Hagia Evangelistria feiern helfen, zu dem in buntem Gewühle mannigfaltigster Trachten an 30,000 Menschen aus allen Teilen des Kykladenmeeres zusammengeströmt waren und bei dem es auch an ganz merkwürdigen Wunderheilungen nicht fehlte. Auch auf Mykonos wurde gelandet. Ein voller auf Delos zugebrachter Tag ermöglichte nicht nur eingehende Besichtigung des von der französischen Schule freigelegten umfangreichen heiligen Bezirkes, sondern auch den Besuch all der andern Weihestätten, und einen Rundblick über den Inselkranz vom Gipfel des Kynthos. In Eretria gab es, nach sorgfältiger Erklärung der von den Amerikanern bloßgelegten Reste des Theaters, von dem alten Burgberg Umschau über einen beträchtlichen Teil von Euböa. Von dem gegenüber liegenden Gestade des Festlandes aus wallten wir gemeinsam zu dem anmutig in stillem Waldtal gelegenen Amphiareion von Oropos an der attisch-böotischen Grenze. Auch die Burg- und die Tempelhöhe von Rhamnus wurden erstiegen.

Ganz besonders aber erfreute uns der bei dieser Gelegenheit rasch und bequem bewerkstelligte Besuch des Marathonischen Schlachtfeldes. Unweit von dem südlich der Landzunge Kynosura sich erstreckenden Gestade, an dem die lange Linie der Perserflotte sich hingezogen, legte der Dampfer sich vor Anker. Zwei seiner Boote brachten unsere engere Gesellschaft und einige andere auserwählte ans Land

(die meiſten mußten des lebhaften Seegangs wegen zurückbleiben). In wenigen Minuten war der σωρός, der Hügel über dem Maſſengrab der gefallenen Athener, und damit wohl auch der Mittelpunkt des Kampffeldes, erreicht. Auf ſeiner Höhe entwarf Prof. Fabricius in kurzen Zügen ein höchſt anſchauliches Bild von den Vorgängen vor, bei und nach der Schlacht; darnach ergab ſich der Bericht des Herodot über den Zeitpunkt und die Veranlaſſung zum Angriff als der durchaus wahrſcheinlichere, wenn auch bei ihm manches, was er verſchwieg, um den Sieg der Athener in deſto glänzenderem Lichte erſcheinen zu laſſen, zwiſchen den Zeilen geleſen werden muß. Das von Laurion aus am Abend in Sturm und Regen noch aufgeſuchte Theater von Thorikos iſt weſentlich durch ſeine unregelmäßige Anlage bemerkenswert.

Der folgende Morgen hätte uns vor Ägina finden ſollen. Da aber der Kapitän wegen des ſtürmiſchen Wetters Bedenken trug, den Lauriſchen Hafen zu verlaſſen, und damit die beabſichtigte Landung auf Ägina vereitelt und die Rückkehr mit der Bahn nötig wurde, ſo benützten wir die uns noch zur Verfügung ſtehenden Stunden zu einem Ausflug nach Sunion. Faſt ſenkrecht ſteigt aus der brauſenden Flut der Fels empor, den die ragenden Säulen des Athenetempels krönen; leider hat es den Anſchein, als ob dieſe der ſo häufig ſie umtoſenden Wucht des Sturmes, die auch wir gründlich zu fühlen bekamen, nicht lange mehr würden ſtandhalten können. Dr. Hilgard.

(Schluß folgt.)

Alfred Fouillée: L'enseignement au point de vue national.

(Schluß.)

Im III. Abſchnitt behandelt der Verfaſſer die klaſſiſchen Sprachen vom nationalen Standpunkte aus. Es iſt dies unbedingt der bedeutendſte des ganzen Werkes.

Die Frage: „Rechtfertigt die Entwickelungslehre das Betreiben der klaſſiſchen Sprachen?“ iſt nicht nur für die Schule wichtig, ſondern ſie hat auch ein nationales und internationales Intereſſe. Nachdem im I. Kap. über die Wechſelbeziehungen zwiſchen der Entwickelung der Menſchheit und der des Einzelweſens geſprochen iſt, behandelt Verf. in Kap. II. les grands intérêts nationaux et les humanités classiques.

Eine nationale Entwickelung kann nicht ſtattfinden, ohne eine Ausleſe von litterariſch, künſtleriſch und politiſch hochgebildeten Männern, welche fähig ſind, gleichzeitig die nationalen Überlieferungen zu erhalten und die von der Zeit geforderten Fortſchritte hinzuzufügen. Es beſteht alſo im Staat ebenſo gut eine Rangordnung unter den Menſchen wie im menſchlichen Körper unter den einzelnen Organen. Daraus folgt, daß für jene Ausleſe von höher befähigten Individuen eine Bildungsſtätte beſtehen muß, die im Stande iſt, Menſchen mit wahrhaft liberalen und ſelbſtloſen Geſichtspunkten zu erziehen; und dies muß die Aufgabe des Gymnaſialunterrichts ſein, der deshalb auch auf keinen beſtimmten Beruf hinarbeiten darf.

Hier genügt auch das Betreiben der Mutterſprache allein keineswegs und kann den Wert der Übertragung aus andern Sprachen durchaus nicht erſetzen; denn beim Überſetzen iſt man genötigt, jedes Wort abzuwägen, ſeinen Wert abzuſchätzen, den

gleichwertigen Ausdruck zu suchen, alle Beziehungen der Gedanken unter sich klar zu legen, den verborgenen Sinn des Textes zu ergründen. Die Lektüre der in der Muttersprache geschriebenen Werke gleicht einem Spaziergang in einer Bildersammlung, die Übersetzung aus einer Sprache in die andere gleicht der Kopie eines Gemäldes; das eine bildet Dilettanten, das andere Künstler.

Welche Fremdsprache soll nun für die Entwickelung der jungen Franzosen hauptsächlich gewählt werden?

Die Antwort lautet: die lateinische; und zwar aus folgenden Gründen.

Die Entwickelung des Volks-Geistes kann sich nicht ohne eine beständige Verbindung mit der Vergangenheit vollziehen, in welcher die Gegenwart ihren Ursprung hat. In jedem Volk ist eine Art von intellektueller Vererbung vorhanden, durch welche sich ein gewisser Gemeingeist, der Genius des Volkes, die Seele des Vaterlandes fortpflanzt. So bestehen gewisse geschichtliche Bande, die das moderne Leben an die lateinische Welt fesseln. Wie es in der Natur eine Entwickelung nur durch fortgesetzte Wiederholung giebt, verbunden mit einem stufenmäßigen Fortschritt, so auch im Geistesleben. Ein blindes Festhalten an der Überlieferung führt ebenso zur Starrheit, wie ein blindes Verachten jeder nationalen Überlieferung, da hierdurch die lebendigen Kräfte unterdrückt werden, aus denen ein Fortschritt sich entwickeln kann. Ein Volk, das in seiner Jugenderziehung an seine ererbte nationale Individualität Hand anlegen wollte, würde einen Selbstmordversuch begehen. Die leitenden Klassen haben in Frankreich bis jetzt immer eine klassische Bildung gehabt, die ihnen von Rom und durch Vermittelung Roms aus Griechenland kam. Diese Bildung ist die sichtbare Offenbarung des Einflusses, welchen das griechische und römische Altertum auf das französische Volk ausgeübt hat. „Wir haben nicht das Recht, mit dieser Erbschaft zu brechen, die litterarische und künstlerische Vergangenheit Frankreichs zu verläugnen (S. 139)." So dienen also die lateinischen Studien dazu, die klassische Überlieferung aufrecht zu erhalten. Außerhalb dieses Zusammenhangs ist kein dauernder Fortschritt, besonders in der Erziehung. Es kann eine Umwälzung stattfinden, aber keine Entwickelung; eine Umwälzung kann aber den Volksgeist nicht von heute auf morgen umwandeln. Man muß also zuerst das nationale Erbe bewahren, besonders bei jungen Leuten, um dann später neue Reichtümer hinzufügen zu können. Wenn wir im Gymnasial-Unterricht die klassische Bildung herunterdrücken oder gar unterdrücken, so verstümmeln wir den französischen Geist, dadurch daß wir seine Natur und seine Anlage zwingen wollen, sich plötzlich einer ganz neuen Ordnung von Gedanken und Studien anzupassen; wir zerreißen die intellektuelle und moralische Zusammengehörigkeit der Generationen. Man begnügt sich oft damit zu sagen, daß das Lateinische uns dazu diene, um das Französische zu verstehen und zu schreiben („immer der Standpunkt der Nützlichkeitslehrer!"). Es ist klar, daß sein wahrer Nutzen viel tiefer liegt: er liegt darin, den französischen Geist zu erhalten, für den die klassische Überlieferung ein notwendiger Bestandteil ist, indem man unaufhörlich den französischen Geist an seiner Urquelle tränkt. — „Warum hält man in Deutschland am Studium des Griechischen und Lateinischen fest? Weil, wenn Deutschland auch nicht physiologisch von der lateinischen Rasse abstammt, es nichtsdestoweniger, wie jede gebildete Nation, teilweise von der großen klassischen Überlieferung geerbt hat: es ist die Tradition, welche Deutschland, trotz seiner nationalen und romantischen Litteratur, nicht verlassen will. Es weiß, daß im deutschen Geist noch zum Teil der Geist des klassischen Altertums lebt, gemischt mit dem Einfluß des Christentums. Es hält sich sogar für verpflichtet, das Studium des Lateinischen und Griechischen noch weiter als wir zu betreiben, weil es nicht schon durch seine Sprache selbst und durch mehrere Jahrhunderte einer

von dem Altertum beeinflußten Litteratur latiniſiert iſt. Es erinnert ſich, daß, wenn ſeine National-Litteratur ſeit einem Jahrhundert aus der Barbarei herausgetreten iſt, Männer wie Leſſing und Goethe den lange Zeit entſtellten Sinn des Altertums auf dem germaniſchen Boden erneuert haben (S. 142). Ebenſowenig wie in Deutſchland möchte man in England eine glorreiche Überlieferung preisgeben: Albion, das zugleich ſoviel auf die Nützlichkeit hält, bewahrt gleichwohl ebenfalls den pietätsvollen Kultus des klaſſiſchen Altertums, wenigſtens in der Erziehung, die es den leitenden Klaſſen giebt. Wenn die lateiniſchen Völker in der höheren Erziehung ſich nicht nur vom Griechiſchen, ſondern auch vom Lateiniſchen loslöſen wollten, ſo würden ſie ihre Verfahren verläugnen und den Verfall ihres Volksgeiſtes vorbereiten."

Eine zweite Rückſicht, welche die Aufrechterhaltung der klaſſiſchen Schulſtudien fordert, iſt die auf die franzöſiſche Sprache, die ſelbſt eine klaſſiſche Sprache geworden und ganz von dem antiken Geiſt durchdrungen iſt. Sie kann nur leben und ſich ausbreiten, wenn ſie klaſſiſch bleibt und ſich immer an den klaſſiſchen Sprachen verjüngt. Wir haben alſo nicht das Recht, auf das nationale Erziehungsſyſtem zu verzichten, das unſere Litteratur-Sprache geſchaffen hat, noch auf die geſchichtlichen Überlieferungen, deren treue Hüterin unſere Sprache ſelbſt ſo lange war; das hieße brechen mit dem Ruhm und dem intellektuellen Einfluß Frankreichs (S. 146).

Eine Bedingung der nationalen Größe Frankreichs, meint der Verfaſſer, ſei ferner die Bewahrung des Kunſtſinns und des überlegenen Geſchmacks; auch ſie aber ſei geknüpft an das Feſthalten der humaniſtiſchen Erziehung. In der Kunſt trügen die Franzoſen den Sieg davon und ſelbſt ihre Induſtrie verdanke ihre Vollkommenheit dem überlieferten Geſchmack ihrer Handwerker, welche alle mehr oder weniger Künſtler ſeien. Der traditionelle Unterricht in den Sprachen und die lateiniſche Grundlage des Unterrichts für die leitenden Klaſſen diene dazu, den Geſchmack am Schönen und an den ſchönen Formen zu unterhalten; und dieſe Eigenſchaft ſei allmählich von den leitenden Klaſſen, die dieſer Bildung teilhaftig waren, auf die arbeitende Bevölkerung übergegangen, vermittelſt einer unvermeidlichen Übertragung und Nachahmung. Man könne alſo von einem Einfluß reden, den die klaſſiſchen Studien auf das geſamte Volk ausüben. Aber es ſei unmöglich, dieſen Geiſt lebendig wirken zu laſſen, wenn man etwa die Alten aus Überſetzungen kennen lerne, weil eben dann die geiſtige Zucht wegfalle. Man könne ſogar ſagen, daß für die Gebildeten die klaſſiſche Bildung eine Religion ſei, aber ohne Dogma, ohne Ritus, die dem modernen Geiſt ſeine Freiheit laſſe, indem ſie ihn mit dem antiken Geiſt verbinde.

Auch vertrete das Lateiniſche die Litteratur des Chriſtentums. So frei wir auch denken, ſo haben wir doch den chriſtlichen Geiſt in uns: er iſt ein Teil unſeres Volksgeiſtes. Selbſt der Glaube beſtehe noch in einem beträchtlichen Teil der Bevölkerung. Der ganze Klerus ſei in der lat. Sprache erzogen: die leitenden Klaſſen Frankreichs dürften in ihrer Bildung nicht unter dieſem bleiben.

Die klaſſiſche Bildung ſei weiter die Hüterin der ſog. öffentlichen Tugenden. Der antike Patriotismus ſei noch heute eine wertvolle Schule für die Jugend unſerer Tage. Die militäriſchen wie die bürgerlichen Tugenden ſpielten im Altertum eine ſolche Rolle, daß ſie den neueren Völkern unvertilgbare Beiſpiele gäben; der heroiſche Charakter des antiken Patriotismus habe für die Erziehung bedeutenden Wert.

Die engliſchen und deutſchen Schriftſteller könnten die lateiniſchen nicht erſetzen, da ſie für die Franzoſen nicht allgemein verſtändlich ſeien. Leſſing, Schiller, Goethe, Uhland ſeien da, wo ſie nicht vom antiken Klaſſizismus beeinflußt, ſehr

oft für die Franzoſen ſchwer zu verſtehen, ſeien von dieſen, ſo groß auch ihre genialen Eingebungen, in ihrer idéalité intime nicht voll zu erfaſſen und zu genießen.

Nachdem der Verfaſſer ſchließlich auf das Lateiniſche als eine internationale Sprache der Gelehrten hingewieſen, und auch aus dieſem Grunde für Beibehaltung desſelben als Unterrichtsgegenſtandes geſprochen, meint er, man ſolle ſich durch die Thatſache, daß die meiſten ihr Latein, das ſie auf der Schule gelernt, wieder vergäßen, nicht täuſchen laſſen: wenn beim Verlaſſen des Gymnaſiums die Abiturienten ſich in Lethe badeten und ſo alles Griechiſche und Lateiniſche vergäßen, und wenn ihnen nur die erworbene Entwicklung des Gehirns und die erworbenen Neigungen blieben, ſo würde dies Vergeſſen durchaus nicht die Nutzloſigkeit der alten Sprachen beweiſen: das Material der Sprache verſchwinde allmählich aus dem Gedächtnis, aber wer ſeinen Geiſt geübt habe, behalte trotzdem dieſen geſchulten Geiſt. „Dieſe Wahrheit (truisme) wird von unſeren Bilderſtürmern in der Pädagogik nur zu ſehr vergeſſen.“ „Bei einem Spaziergang iſt es nicht bloß das erreichte Ziel, das Bedeutung hat, wenn es auch ſchön, ſich die Höhen zum Ziel zu nehmen, von wo man den ſchönſten Ausblick hat; ſondern auch der durchmeſſene Weg, die eingeatmete Luft, die Erleichterung der Seele und des Körpers, die durch die Übung erworbene Kraft und Geſundheit.“

In dem IV. Abſchnitt erregt am meiſten unſer Intereſſe das 2te Kapitel: Les langues et littératures modernes. Fouillée vertritt die Meinung, daß die modernen Sprachen jedenfalls gründlich grammatikaliſch gelehrt werden müßten, nicht nur mit dem Endziel des Sprechens. Aber trotzdem könnten ſie keinen Erſatz für die klaſſiſchen Sprachen bieten. Die Zurückweiſung der Anſicht, daß ſie es könnten, welche Anſicht oft naiver Weiſe ohne jede Begründung als etwas Selbſtverſtändliches ausgeſprochen wird, nimmt einen guten Teil des Kapitels ein und erfolgt mit viel Witz und gewandter Dialektik.

Wir wollen hier nur noch den V. Abſchnitt näher ins Auge faſſen: Les études morales, sociales et philosophiques au point de vue national.

Früher, heißt es dort, ſei die Einheit der Erziehung durch den religiöſen Geiſt aufrecht erhalten worden; die Lehrer waren oft ſelbſt Geiſtliche, die zugleich eine pädagogiſche und moraliſche Autorität darſtellten; heutzutage dagegen ſeien die Lehrer Gelehrte, und man könne annehmen, daß die Hälfte der Lehrer mittelmäßige Erzieher ſeien. Es finde deshalb von ſeiten der Lehrer keine rechte Einwirkung auf die Schüler ſtatt, und es ſei kein Wunder, wenn die Schüler fortwährend fragten: „wozu nützt das?“ Daher ſei es unbedingt notwendig, daß alle Studien zum Mittelpunkt die Betonung der moraliſchen und ſozialen Gedanken machen (Kap. I), d. h. Sittenlehre und Unterweiſung über das bürgerliche Leben (l'enseignement moral et civique, Kap. II).

Da in Frankreich die Religion nicht zu den Unterrichtsgegenſtänden des Gymnaſiums gehört, vielmehr es den Eltern freigeſtellt iſt, ob ſie ihre Söhne an der Religionsſtunde, die der aumônier giebt, teilnehmen laſſen wollen, ſo ſoll nach Anſicht des Verfaſſers die Unterweiſung in der Sittenlehre die Religionsſtunde erſetzen. Es genüge nicht, wie einige vorſchlügen, ſolche Unterweiſung gelegentlich bei der Lektüre, in Unterhaltungen zu geben, da in Frankreich der Glaube im Begriff ſtehe ſich aufzulöſen (les croyances sont en train de se dissoudre).

Er verbreitet ſich ſodann ausführlich darüber, wie er dieſen Unterricht gegeben wiſſen wolle und ſtellt als Grundſatz auf, daß er vor allem nicht konfeſſionell ſein dürfe, da er ſonſt die Gewiſſensfreiheit beleidige; darin liege auch das beſte Mittel den klerikalen Geiſt zu bekämpfen. Die beſte Art, auf die Sittlichkeit der Kinder und Jünglinge einzuwirken, und zwar ganz abgeſehen von allen religiöſen

Meinungen, würde sein, ihnen die Sittlichkeit vom bürgerlichen und patriotischen Gesichtspunkt aus darzustellen: die Faulheit soll als eine thatsächliche Undankbarkeit gegen das Vaterland gebrandmarkt werden u. dergl. „Wenn ihr die Schüler die französische Grammatik lehrt, sprecht ihnen von Frankreich, von seiner Sprache, von seinem Einfluß, von der Pflicht, die ein jeder von uns hat, eine glorreiche Überlieferung fortzupflanzen. Wenn ihr sie die lateinische Sprache lehrt, sprecht ihnen auch von Frankreich, von seinen Beziehungen zur römischen Welt und zur römischen Litteratur. Wenn ihr sie die Naturwissenschaften lehrt, so sprecht ihnen ebenfalls von Frankreich, von seinem wissenschaftlichen Ruf, den es aufrecht zu erhalten hat, von seiner Industrie, seinen Künsten, welche es gegen den Wettbewerb des Auslandes zu verteidigen hat" (S. 282).

Durch diese Gesichtspunkte der Sittenlehre und der Unterweisung über das bürgerliche Leben soll auch der Unterricht in Geschichte, Litteratur, Kunstgeschichte und Philosophie bestimmt werden: Kap. III l'enseignement historique et politique, Kap. IV les études littéraires et esthétiques, Kap. V l'enseignement philosophique. Mit Interesse wird hier Jedermann insonderheit das Lob der Philosophie lesen und die Gründe, warum sie in dem Lehrplan des Gymnasiums nicht fehlen dürfe.

Was man in dem gehaltvollen Buche vermißt, ist die Lehrerbildungsfrage, die der praktischen Vorbereitung des Gymnasiallehrers auf seinen Beruf. Thatsächlich wird diesem Punkte vom Verfasser keine Aufmerksamkeit geschenkt und selbst in dem Kap. V, das von der nécessité des études philosophiques pour le professorat handelt, ist man enttäuscht, nur die Forderung philosophischer Vorbildung des Lehrers zu vernehmen. Diese Forderung ist allerdings wichtig genug und auch auf deutsche Verhältnisse anwendbar. Aber von einer Vorbildung für die Berufspraxis wird kein Wort gesagt. Nachdem in Kap. VII einige Bemerkungen über die Reform der Abiturienten-Prüfung gemacht (la réforme du baccalauréat), und in Kap. VIII über die Stellung der Philosophie auf den Universitäten gesprochen ist, schließt das Werk mit zusammenfassenden Folgerungen, die sich aus dem Mitgeteilten ergeben.

Die Schlußworte lauten: Le jour approche, prétend-on, où il ne restera plus guère en France d'autres prêtres que les poètes (s'ils comprenaient leur mission) et les philosophes; quels derniers soutiens aura alors notre grandeur nationale, sinon le sentiment du beau, développé par la poésie et par les arts, et le sentiment du bien, développé par la connaissance des lois morales et sociales? Quoi qu'il en soit de ces pronostics, nne chose est dès à présent certaine: c'est qu'il faut compenser l'évidente diminntion des croysnces religieuses dans notre pays par la cultnre croissante du sens esthétique, du sens moral et social. L'éducation, de moins en moins théologiqne en France, sera philosophiqne ou ne sera pas (S. 400).

Anhangsweise sind beigegeben 1) conciliation des études classiques avec les études économiqnes et industrielles. An der Hand der amtlichen Lehrpläne wird eine bessere Arbeitsverteilung vorgeschlagen, sowie ein Plan für die Abiturienten-Prüfung nach den gemachten Vorschlägen; 2) eine Rede, die der Verfasser im Jahr 1886 bei Gelegenheit der jährlichen Preisverteilung in der Gesellschaft für Volksunterricht gehalten über „den Geist der Brüderlichkeit und seine Rolle im Schulunterricht"; 3) Bemerkungen über die neuesten Reformvorschläge in Deutschland und Frankreich.

Diese Bemerkungen schließen mit den Worten: „Wenn ein Organismus lebt und sich erprobt (wie unser Gymnasial-Unterricht, besonders so lange man noch nicht daran rüttelte), ist es da nicht eine Thorheit, ihn zu zerstören, oder ihn der

Lebensfähigkeit vollständig zu berauben, unter dem Vorwand, zu sehen, ob nicht ein anderer Organismus, der noch nicht auf der Welt ist, besser seine Aufgaben erfüllen würde? Wir wissen, was wir verlieren werden, wir sehen dagegen nicht, was wir gewinnen werden. Es ist ganz gewiß nicht notwendig, daß jedermann griechisch und lateinisch lernt; aber es ist notwendig, daß die, welche den Vorzug haben, es zu lernen, nicht auf den gleichen Fuß gesetzt werden mit denen, welche sich entbunden haben, dies zu thun. Deutschland erkennt vollkommen diese Notwendigkeit an; wir verlangen, daß sie von Frankreich nicht verkannt wird."

Es sei mir gestattet, der Besprechung des geistreichen Werks noch Folgendes beizufügen.

Woran Frankreich thatsächlich leidet, ist der Umstand, daß in Theorie und Praxis das Gebiet des Unterrichts noch immer streng von dem der Erziehung geschieden wird. Doch fängt man, wie es den Anschein hat, neuerdings an, diesem wunden Punkte Aufmerksamkeit zu schenken. Wenigstens hat im Monat August d. J. eine der vielgelesensten politischen Zeitungen einen Aufsatz von Thomas Grimm gebracht, überschrieben: Professeurs et instituteurs, in dem diese Frage behandelt wird. Besonders die weltlichen Schulen scheinen unter diesem Übelstand zu leiden, während die geistlichen Anstalten (établissements ecclésiastiques) besser für ihre Zöglinge sorgen. Es sei eine unleugbare Thatsache, daß diese auf Kosten jener an Schülerzahl zunehmen; und wenn man nach dem Grunde dieses Rückgangs frage, so müsse man ihn in der geringen Sorge für die Erziehung in den Lyceen suchen. Die Professoren seien ausgezeichnet, aber wenn sie ihre „schönen und gehaltvollen Vorträge" (die jedenfalls oft über das Fassungsvermögen der Schüler hinausgingen) gehalten hätten, so bekümmerten sie sich kaum darum, was für einen Eindruck ihr Vortrag bei den Schülern hinterlassen habe; kaum nähmen sie sich, und zwar nur aus Eigenliebe, etwa fünf oder sechs hervorragender Schüler an; bei den übrigen lohne es ihnen nicht die Mühe. — Nach der Lehrstunde gehe der Knabe in den Arbeitssaal (étude), wo der répétiteur Herr und Meister sei, der aber nur die Rolle des Aufsehers spiele. Auch diese Herren hätten auf die Erziehung der Kinder keinen Einfluß, sie seien nur gefürchtet, nicht geliebt, weil ihre einzige Aufgabe darin bestehe, zu überwachen und zu strafen. (Les enfants, non sans raison, n'aiment que ceux qui les aiment.) Die untergeordnete Stellung, die die répétiteurs einnähmen, erniedrige sie, und sie dächten nur daran, diese Stelle, die den von ihnen gehegten Hoffnungen nicht entspreche, zu verlassen; sie arbeiteten während der Aufsichtszeit, um möglichst bald selbst Professoren zu werden, und straften, um Ruhe zu bekommen, aufs strengste unschuldige Knabenstreiche. — Also einerseits sehr gelehrte, sehr gern gehörte Lehrer, aber ohne sittliche Einwirkung auf ihre jungen Zuhörer, andererseits Aufseher ohne Ansehen und zu sehr mit ihrer eigenen Zukunft beschäftigt, die ihr Amt als leidige Notwendigkeit ansehen, gleichsam als ein Mittel, möglichst bald zu einem höheren Grad zu gelangen. So wird die Erziehungsfrage als eine quantité négligeable betrachtet.

Wie mir mehrere Franzosen versicherten, entspricht die obige Schilderung durchaus der Wirklichkeit. So lange sich die Franzosen von der Wissenschaft der Pädagogik im allgemeinen geringschätzig abwenden, als einer zu idealen, zu wenig praktischen Wissenschaft, dürfte eine Änderung hier kaum eintreten.

Dr. Maier.

Lehr- und Lesebuch der Geschichte von der Gegenwart bis auf Kaiser Karl den Großen für die unteren Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet von **Dr. Rudolf Stenzler, Dr. Franz Lindner, Dr. Hugo Landwehr.** Berlin 1891. (Bei Mittler und Sohn.)

In diesem Buche liegt uns der erste Versuch eines Lehrganges vor, der den Geschichtsunterricht mit der neuesten Zeit der vaterländischen Geschichte beginnt.

Ob der historische Unterricht mit den Griechen und Römern, oder mit unserem eigenen Volke anheben solle, darüber wird wohl gestritten, seitdem dieses Lehrfach an den Mittelschulen eingeführt ist. Für die letztere Anschauung wurde von jeher geltend gemacht und wird auch im vorliegenden Buche angeführt, daß der Deutsche zunächst seine eigene Geschichte kennen lernen solle: diese Kenntnis erwecke in ihm Freude am Vaterlande und Liebe zu ihm. Sehr schön; wenn man aber meint, damit sei bewiesen, daß der systematische Geschichtsunterricht mit der vaterländischen Geschichte beginnen müsse, so ist das ein Irrtum. Der deutsche Knabe muß mit den erhebendsten Momenten der deutschen Geschichte, mit Zügen aus dem Leben unserer großen Männer zu einer Zeit bekannt gemacht werden, da von einem eigentlichen historischen Unterricht noch gar nicht die Rede sein kann. Hier muß Familie, Leben und Schule zusammenwirken. Man sorge dafür, daß die Schule die nationalen Festtage feiere, daß in den deutschen Lesebüchern den historischen Erzählungen genügend Platz eingeräumt, daß das patriotische Lied in der Schule gepflegt werde. Auch in der Geographiestunde bietet sich oft genug Gelegenheit, nach dieser Seite zu wirken. Diese Art, die Knaben mit der Vergangenheit des Vaterlandes bekannt zu machen, ist aber für die untersten Klassen der Mittelschulen die einzig richtige. Für systematischen Geschichtsunterricht sind Knaben von 9—11 Jahren noch nicht reif.

Das sahen wohl auch die Verfasser des vorliegenden Lehrbuches zur Hälfte ein und lieferten deshalb ein „Lehr- und Lesebuch." In Wahrheit verdient es keinen von beiden Titeln. Denn für ein Lehrbuch werden uns zuviel unwichtige Dinge berichtet, für ein Lesebuch bietet uns das Werkchen zu viel Stoff in trockener Form, zu wenig Erzählung und Schilderung. Die Darstellung schwankt zwischen dem nüchternsten Lehrbuchstil und einer schier schwülstig zu nennenden Sprache. An einzelnen Stellen wird an das Gemüt des Schülers appelliert, wie eingangs mit den Worten: „Freue dich, deutsche Jugend, dankbar freue dich deines teuren Vaterlandes!" Überläßt man denn solche Einwirkung auf die Herzen der Jugend nicht besser dem gesprochenen Worte des Lehrers, der die passende Gelegenheit dazu finden wird? Dann macht die Anregung, weil sie unmittelbar und durch des Lehrers Persönlichkeit getragen ist, mehr Eindruck. Auch sollte man das treffliche Wort Nägelsbachs beherzigen: „Man belehre, aber man bearbeite die Schüler nicht."

Den eigentlichen Geschichtsunterricht kann man ohne Schädigung des Patriotismus getrost mit den Griechen und Römern anfangen, deren Geschichte sich allein schon wegen ihrer verhältnismäßigen Klarheit und Faßlichkeit für die hier in Frage kommende Altersstufe besonders eignet. Die Verfasser des vorliegenden Lehrbuchs wollen nun aber nicht nur die deutsche Geschichte vor der des klassischen Altertums behandelt wissen, sondern sie wollen innerhalb der deutschen Geschichte mit der allerjüngsten Zeit beginnend den Schüler zu Karl dem Großen zurückführen. So verkündet es wenigstens der Titel. Im Grund genommen ist freilich mit diesem Krebsgang, wie die Verfasser in der Einleitung selbst zugestehen, nicht so ganz Ernst gemacht.

In der Vorrede bemüht man sich, das eingeschlagene Verfahren zu rechtfertigen. „Von der früheren Methode abweichend, macht dieses Buch den Versuch, nicht das Altertum mit seinen Göttern und Helden, sondern die Gegenwart und das Vater-

land in den Vordergrund zu stellen und damit an das dem Kinde Nächstliegende anzuknüpfen, wie das jetzt auch in der Geographie durch die Heimatkunde allgemein geschieht. Auch der Geschichtsunterricht kann von der Anschauung ausgehen, von der Erklärung dessen, was dem Kinde täglich und stündlich vor Augen tritt, was auf sein und seiner Angehörigen Geschick beständig einwirkt. Schon auf der untersten Lehrstufe soll er Sinn und Verstand der Jugend für die richtige Beurteilung menschlicher Dinge schärfen."

Hier zeigt sich, abgesehen von anderen Wunderlichkeiten, eine merkwürdige Verkennung der Grundverschiedenheit des geschichtlichen und des geographischen Unterrichtsfaches. Örtliche und zeitliche Erscheinungen lassen sich doch nicht nach derselben Schablone behandeln. Beginnt der Geographieunterricht mit der Heimatkunde, um von da aus den Blick des Knaben in immer weitere Fernen zu lenken, so ist das in der That ein Fortschreiten vom Einfacheren zum Komplizierteren, vom leichter Faßlichen zum Schwierigeren. Doch gerade umgekehrt verhält es sich mit dem Geschichtsunterricht, wenn wir von der Gegenwart ausgehend zur Vergangenheit zurückschreiten. Liefert die Heimatkunde den Schlüssel zum Verständnis der gesamten Erdkunde, so ist es die Vergangenheit, die uns das Verständnis für die Gegenwart eröffnet. Auch dann erst wird sich die Jugend „dankbar des geeinigten Vaterlandes freuen", wenn sie weiß, wie lange und schwer ihre Eltern und Voreltern um dasselbe gerungen haben.

Schlagen wir die ersten Seiten auf, um zu sehen, wie versucht ist, von heute auszugehen. Da wird den Knaben von der ersten Eröffnung des Reichstags durch Kaiser Wilhelm II., von der Alters- und Unfallversicherung, von den Reisen des Kaisers an fremde Höfe u. s. w. nicht etwa anschaulich erzählt, sondern kurz berichtet. Die Verfasser sagen, sie wollten weniger Geschichte, als Geschichten liefern; was ich eben anführte, ist in der vorliegenden Fassung weder das eine noch das andere.

Es fällt uns beim Durchlesen des ersten Teiles des vorliegenden Buches auf, daß seine Mängel sich vermindern, je weiter der Verfasser in seiner Darstellung von der Gegenwart sich entfernt. Die anfangs überaus große Masse von Dingen, die für das Kindesalter geradezu unverständlich sind, verringert sich zusehends. Auch wird die Sprache weniger schwülstig. Diese Erscheinung ist leicht erklärlich, spricht aber nicht für die Güte der Neuerung.

Ein weiterer empfindlicher, aber unvermeidlicher Übelstand, der uns auf Schritt und Tritt an die Unbrauchbarkeit des neuen Weges erinnert, ist die häufige Erwähnung historischer Ereignisse, von denen der mit dem Jahre 1892 die Geschichte beginnende Schüler noch nichts wissen kann; ja sogar Beziehungen auf das doch in den Winkel gestellte Altertum sind nicht ganz vermieden. Recht eigentümlich berührt es, wenn dann etwa später bei der ausführlichen Behandlung dieser Ereignisse auf die frühere Erwähnung derselben zurückverwiesen wird, noch eigentümlicher allerdings, wenn eine solche ausführlichere Behandlung überhaupt nicht beliebt wird.

Auch die nichtssagenden Wendungen, durch welche die Berichte über die einzelnen Regenten unter sich verknüpft werden, sind eine unausbleibliche Folge der Zerreißung des ursächlichen Zusammenhangs der Geschichte. Was fängt der Schüler mit dem Satze an: „Wir versetzen uns nun um etwa 50 Jahre zurück, in das Jahr 1840"!

Nun haben die Herren Verfasser offenbar selbst gefühlt, daß die neue Methode ihre Schattenseite habe: sie führen dieselbe nämlich nur im ersten Teile vollständig durch, welcher die Geschichte der Hohenzollern enthält. Bereits im zweiten Teile, welcher Bilder aus der deutschen Geschichte bringt, machen sie dem alten Brauch ein Zugeständnis. Es wird zwar mit den „Herrschern aus verschiedenen Familien" begon-

nen, mit den Karolingern geschlossen, doch ist wenigstens innerhalb der einzelnen Abschnitte die Reihenfolge der Kaiser nicht auf den Kopf gestellt. Daß auch diese Anordnung noch unannehmbar ist, unterliegt allerdings für uns keinem Zweifel. Wie wunderlich z. B., wenn die Verhältnisse während des Interregnums das erste sind, was der Knabe von dem alten deutschen Reich erfährt!

Im letzten Teil, welcher Bilder aus der Geschichte der europäischen Reiche enthält, ist man dann ganz von der rückläufigen Methode abgefallen; das Bändchen könnte ebensogut von einem Gegner derselben geschrieben sein. Interessant ist es, daß in demselben nicht nur die Geschichte des Abfalls der Niederlande, Englands unter Elisabeth, die Machtentfaltung Frankreichs, sondern auch die Türkenkriege, Rußlands Eintritt in das europäische Staatensystem, der Niedergang der osmanischen Macht und die Einigung Italiens behandelt wird. Es liegt hier thatsächlich (so unglaublich die Sache erst scheint) das Bestreben vor, dem Schüler schon in Quarta ein Verständnis der gegenwärtigen politischen Lage Europas zu vermitteln, zu zeigen, wie sich die wichtigsten Staaten Europas allmählich die Stellung errangen, welche sie jetzt einnehmen. Das alles soll einem Schüler klar gemacht werden, der nach der Verfasser eignem Urteil eigentlich noch nicht für Geschichte, sondern nur erst für Geschichten reif ist!

Wenn bewiesen werden sollte, daß die rückschreitende Methode des Geschichtsunterrichts nichts nütze sei, daß sie auf einer gänzlichen Verkennung ebenso des Wesens der Geschichte, wie des kindlichen Fassungsvermögens beruhe, so konnte dies nicht schlagender geschehen, als es durch das vorliegende Buch geschah.

Erlangen, September 1892. Sigmund von Raumer.

J. Lattmann, die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht 1892.

Wird nicht mancher mit dem bangen Gedanken, daß auch er einer der Verirrten sei, das 175 Seiten umfassende Buch der Verirrungen in die Hand nehmen? Darum zunächst ein Wort der Beruhigung: diese 175 Seiten enthalten nicht bloß ein Sündenregister, sie erzählen auch nebenbei vieles andere von verflossener und jetziger Pädagogik; ja die Bangigkeit des Lesers verwandelt sich vielleicht öfter in das Gefühl der Genugthuung, wenn er manches von dem, was er während seiner Praxis früher oder später als richtig erkannt und im Stillen geübt hat, nun von einem Meister und Latinisten wie Lattmann als das Gegenteil der Verirrung bezeichnet und empfohlen findet.

Um aber von dem reichen Inhalt des Buches wenigstens die Hauptpunkte hervorzuheben, nach einem vom Verf. zitierten Scherzwort könnte man dem ersten Teil des Buches einen weniger abschreckenden Titel geben: „Die aus den Banden der stolzen Römerin befreite Thusnelda." Lattmann ist nämlich jetzt der Überzeugung, daß der deutsche Sprachunterricht, der deutsch grammatische Unterricht ein durchaus selbständiger sein müsse, daß jede „anlehnende" Methode eine Verirrung sei.

Als L., um die wahre Methode zu finden, sich in der pädagogischen Litteratur umsah, erging es ihm anfänglich, könnte man sagen, wie dem Sokrates, der entzückt von dem Wort des Anaxagoras über den weltbeherrschenden Geist, voll Wissensdrang das Buch der Philosophen las, jedoch alles andere fand, nur nicht, was er hoffte. Mit Wohlgefallen liest L. bei Frick von der „Ursprünglichkeit, Natürlichkeit der Muttersprache" und findet dann enttäuscht das Lob der anleh-

nenden Methode, das Wort von der „Wechſelwirkung des deutſch grammatiſchen Unterichts mit dem fremdſprachlichen.“ Und was ein anderer Pädagoge meint: „Die Mutterſprache kann nur durch Sprechen, alſo durch den lebendigen Umgang mit der Sprache erlernt werden,“ iſt ganz nach Lattmanns Sinn; aber dieſer andere Pädagoge fordert gleichfalls Anlehnung, wenn auch nicht an fremdſprachlichen Unterricht, ſondern an die Leſeſtücke des deutſchen Leſebuches. Endlich findet L. die erlöſenden Sätze bei R. Hildebrand: „Ja, wenn der Lehrer den Gegenſtand aufnehmen könnte, den die Knaben eben untereinander verhandelten, unter ihrer Mithülfe klar ausſprechen, was ſie dunkel gefühlt und geſucht, — und dabei den Dialekt ins Hochdeutſche hinüberführen, das wäre doch auch deutſcher Unterricht?“

Wie aus dem Erfahrungsgebiet der Schüler, dem Schulleben, Vorkommniſſen zu Haus, dem gewohnten Geſichtskreis die Themen der Beſprechung zu wählen ſind und wie man bei ihrer Behandlung die grammatiſchen Kategorien kennen lehren, grammatiſches Denken üben kann, veranſchaulichen die ausführlichen, teilweiſe amüſanten Lehrproben. Eine derſelben knüpft ſich an das Ereignis, daß vor Beginn des Unterrichts „der große Meier den kleinen Müller geſchlagen hat, weil dieſer behauptete, jener habe ſeinem Bruder den Ball weggenommen.“ Dies wird für längere Zeit das Leitmotiv bei den grammatiſchen Belehrungen. Erkenntnis der Kaſus mit den Singularformen des männlichen Artikels iſt das Reſultat der erſten Beſprechung. Mit Übertragung der Scene aus dem Gymnaſium in die Töchterſchule („die Anna Meier hat geſchlagen“ S. 29) gewinnt man die Formen des weiblichen Artikels. Es leuchtet ein, daß ſich die Scene Meier-Müller trefflich eignet, um die thätige und leidende Form des Verbums klar zu machen. In Verbindung mit einem dem häuslichen Leben entnommenen Beſprechungsſtoff („Ich habe meiner Schweſter zu dem Geburtstag im Bette gratuliert und ein Bouquet geſchenkt“) führt das erſtgewählte Thema auch zur Erkenntnis des Unterſchiedes zwiſchen Präteritum und Perfektum. Und bevor am Schluß des grammatiſchen Sextapenſums zur Veranſchaulichung der Ablautsklaſſen des Verbums auf das luſtige „bim, bam, bum“ und auf das gelegentlich etwas verſtimmte Glockengeläute „bem, bam, bem“ oder „biem, bom, bom“ hingewieſen wird, erſcheinen noch einmal Meier und Müller auf der Bildfläche. Es handelt ſich darum, den Unterſchied zwiſchen Sprechſprache und Schriftſprache zum Bewußtſein zu bringen. Wie die Beſprechungen den Schüler von der Volksſprache und Mundart zu dem Hochdeutſchen als Sprechſprache führen, ſo ſoll er durch das Leſebuch mit dem Hochdeutſchen als Schriftſprache bekannt gemacht werden, und an den Stücken des Leſebuchs hat ſich dann die Fertigkeit im ſchriftlichen Gebrauch der Sprache auszubilden. Jenes Geſprächsthema wird nun Gegenſtand ſchriftlicher Darſtellung: der kleine Müller, „ein zarter Knabe aus gebildeter Familie“, erſtattet den zufällig verreiſten Eltern Bericht über das Geſchehene, um ſie zugleich über die Folgen des Schlages zu beruhigen.

Nur eine kurze Bemerkung ſei hierzu geſtattet. Unzweifelhaft iſt das Schulleben eine unerſchöpfliche Quelle für ſolche auch zu grammatiſcher Belehrung verwendbaren Unterhaltungen, zumal wenn man kleinere oder größere Exceſſe in dieſer Weiſe behandeln mag. Denn, kenne ich einigermaßen den Sextanerehrgeiz, ſo werden Meiers Lorbeeren den gewiß auch in der Klaſſe vorhandenen Schulze nicht ſchlafen laſſen, bis er durch eine noch eclatantere Heldenthat Mittelpunkt des lebendigen Klaſſenintereſſes, Gegenſtand des grammatiſchen, ſprechſprachlichen und ſchreibſprachlichen Unterrichts wird. Auch mag es vorkommen, daß „der Lehrer Bekanntſchaft in den Familien der Schüler hat und deshalb das rechte Männchen zu finden weiß“, das an dem betreffenden Tag eine geburtstagfeiernde Schweſter hat.

Aber wenn einem Lehrer die Besprechung von derartigen Schul- und Familienvorkommnissen widerstreben sollte, wenn er sich mit seinen kleinen Sextanern lieber über den eben geborenen Rinderdieb oder den kleinen Schlangenwürger unterhalten wollte, wäre dies nun eine Verirrung? Lattmann muß es dafür halten, da nach ihm die griechische Sage mit ihren Göttern und Helden und nicht minder die deutsche Sage für den Sextaner „alles Hekuba" ist. Ich bin überzeugt, daß der Sexta mit der griechischen Sage etwas köstliches verloren ginge. Doch darüber zu reden scheint müßig. Aber auf eines sei hingewiesen. Den Impuls zu seiner Methode empfing Lattmann durch die oben angeführten Sätze Hildebrands. Nun wünscht aber Hildebrand selbst seiner Idee keineswegs eine Stelle im Schulregulativ gegeben zu sehen und spricht es auch klar aus, daß sein Einfall für ein tägliches, ordnungsmäßiges Verfahren, zumol in einer vollbesetzten Klasse, nicht maßgebend sein könne. Jedoch eben dies ist das Bemühen Lattmanns, das Verfahren als regulativfähig zu erweisen. Manchmal kennt doch der Vater sein Kind besser als der Adoptivvater. Wer wollte leugnen, daß das Verfahren, gelegentlich angewandt, wenn es der richtige Moment eingiebt, wenn es den Reiz der Spontaneität an sich trägt, sehr wirkungsvoll sein kann? Aber auch, wenn es zur Regel erhoben ist? —

Lattmann hat, wie bekannt, seine Ansicht über die gymnasiale Reihenfolge der Fremdsprachen mehrfach geändert. Zuerst war das Latein in VI unbeanstandet; später, da die eigene Methode ihn ebenso wenig befriedigte, als die sonst übliche, verlangte er den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit einer modernen Sprache, dem Französischen; endlich setzte er an Stelle des Französischen das näherliegende Englisch. Bei der energischen Abwehr jeder Anlehnung des deutschen Sprachunterrichts an das Lateinische möchte man erwarten, daß im zweiten Teil der „Verirrungen" der eingehende Beweis gegen das Latein in Sexta geführt würde, ja man ist schier auf einen neuen positiven Vorschlag gefaßt. Anhangsweise wird nämlich dem ersten Teil eine Lehrprobe angeschlossen, die L.'s Anschauung über die Berücksichtigung des Mundartlichen, speziell des Plattdeutschen im deutschen Unterricht illustrieren soll. Diese Probe, in welcher der lüsejunge eine Rolle spielt, eröffnet die Aussicht auf ein (namentlich dem Schüler) ergötzliches Feld und wird Lehrer zur Nachahmung reizen, die neben anderem, wos not thut, auch dafür Zeit finden. Wird nun im Verlauf dieser Probe entwickelt, daß plattdeutsches gä nicht ein verschlechtertes „geh" sei, sondern daß es ein altes gân gebe, und ähnliches derart, so kann wohl einem Leser der Gedanke kommen, ob nicht nach L. zuguterletzt das näher liegende Englisch dem nächst liegenden Mittelhochdeutsch Platz machen soll. Vorerst jedoch ist dies eine Illussion des Lesers. Denn das eigentliche Thema des zweiten Teils ist: Über die lateinischen Übungsbücher, nament ich für Sexta, wie sie gewöhnlich sind und wie sie nach L.'s Anschauung sein sollen: auf eine Kritik der fremden Übungsbücher läßt L. eine Besprechung der eigenen folgen.

Die von Anderen verfaßten neueren Übungsbücher sind nach ihm ebenso viele Verirrungen. Wos irre führt, ist Konzentrationseifer, der nicht bloß zusammenhängende Stücke, sondern einen Zusammenhang des ganzen Lesestoffs verlangt, oder das Streben nach interessantem Inhalt, dem das Gängelband einzuübender oder eingeübter Formen und die Fessel des auf die Sextanerstufe beschränkten Wortgebrauchs angelegt ist, oder Induktionseifer, der ohne Verständnis für das Wesen der Induktion paradigmatische Induktionsreihen aus Formenpräparaten mit erzwungenem Zusammenhang herstellt. Am eingehendsten ist das Sextanerbuch von O. Lutsch[1]) behandelt, das nach Inhalt, Sprache und

[1]) Lattmanns Kritik über dieses Buch ist sachlich meist zutreffend; ihre Form scheint weni-

Formgebung dem Verfaſſer als eine Karikatur der induktiven Methode erſcheint.

Ausführlich berichtet dann L., mit Bezug namentlich auf ſein Sextabuch, über das eigene Verfahren, das nach öfterem Wechſel, mannigfachem Irren nun ein feſtes geworden, weiteren Schwankungen wohl nicht mehr unterworfen ſei. Es iſt ein „eklektiſches", die „Kombination der induktiven und deduktiven Methode" mit Berückſichtigung des „genetiſchen und mnemoniſtiſchen Prinzips." Es kommt, wenn ich das den „Verirrungen" und dem Sextanerbuch Entnommene ſchlicht ausdrücken ſoll, auf folgende Hauptpunkte an: 1) der „Drill" des Formübens iſt notwendig, aber er muß durch ein rationales Element, die Erkenntnis der Formbildungsgeſetze, belebt werden; 2) dem Formüben dienen nicht zuſammenhängende Stücke, ſondern Übungsſätze (auch Satzglieder), die dem Gedanken- und Erfahrungskreis des Schülers entnommen, alſo leicht verſtändlich ſind und nicht vom eigentlichen Zweck des Unterrichts ablenken; 3) neben dieſen Übungsſtücken müſſen Leſeſtücke, in Sexta Fabeln die wahre und natürliche Sprache vorführen, im freien Form- und Wortgebrauch, nicht heruntergeſchraubt auf das gelernte oder zu lernende Sextanerpenſum; noch nicht behandelte Formen werden gleich anderen Vokabeln memoriert oder zum Zweck der Induktion unbewußt angeeignet.

Die erſte Forderung rationalen Formenerlennens und Formenlernens iſt ebenſo richtig als ſelbſtverſtändlich. Oder ſollten die Zeiten des bloßen „Auswendiglernens und Herſagens" wirklich nicht im allgemeinen überwunden ſein? Ich meine, daß ſchwerlich ein ordentlicher Lateinlehrer der Sexta es ſich verſagen wird, die faſt in jeder Stunde mögliche Entdeckungsfreude der kleinen Lateiner zu teilen, mit der ſie auf dem Wege der Analogie Formen und Formgruppen erſchließen und induktiv aus dem Leſebuch auch ſyntaktiſche Geſetze herleiten. Die „ſaure" Arbeit des Formenlernens iſt, ſoweit ich zu urteilen vermag, nur das Schickſal ſolcher Sextaner, die beſſer thäten, das Gymnaſium nicht zu beſuchen, oder ſolcher, deren Lehrer beſſer thäten, keinen lateiniſchen Unterricht zu geben. Für die richtigen Gymnaſiaſten iſt bei richtigem Lehrverfahren die Aneignung der Formen zugleich Anſtrengung und Luſt, die hier in ſolchem Gleichgewicht miteinander ſtehen, wie ſelten ſonſt auf dem gymnaſialen Unterrichtsgebiet.

Bezüglich der Lattmann'ſchen Übungsſätze aber darf man einräumen, daß ſie, lediglich der Formübung dienend, die vom Verfaſſer als wünſchenswert bezeichnete Trivialität wirklich haben. Daß ſie dagegen bei ihrer Zuſammenhangsloſigkeit die in Betracht kommenden Wörter und Formen immer ungekünſtelt darbieten, kann man von Präparaten wie: pater scribæ donat filio avunculi caudam galli, ſo rückhaltlos nicht zugeben. Vieles endlich von dem in dieſen Partien gebotenen unterſcheidet ſich nicht von Sätzchen, wie ſie der Sextalehrer in jeder Stunde improviſiert.

Dazu kommen nun die Fabeln in freiem Latein mit entſprechender Interlinearüberſetzung und mit etwaigem Induktionsmaterial für ſpätere, vielleicht nächſtjährige Verwertung. Über die richtige Behandlung der Fabel vom erſten Vorſprechen der Überſetzung durch den Lehrer bis zum verſtändnisvollen Deklamieren des lateiniſchen Textes durch Schüler unterrichtet eine Lehrprobe, und nicht am wenigſten dieſem Teil des Lateinunterrichts gilt, meine ich, Lattmanns Forderung, daß der Sextalehrer gelegentlich auch „Bonne" ſei.

---

ger berechtigt. Aber auch in erſter Beziehung bietet ſie Auffälliges. Was Lutſch ſchreibt: Troiani carmina canentes contra Græcos processerunt, iſt allerdings ſeltſam, aber noch ſeltſamer, daß L. den Ausdruck zurückweiſt mit dem Zitat: οἱ δ'ἄρ' ἴσαν σχῇ μένεα πνείοντες Ἀχαιοί, denn L. weiß jedenfalls, daß in den vorhergehenden Verſen von dem lärmenden Anrücken der Trojaner im Gegenſatz zu dem lautloſen der Achäer die Rede iſt.

Eine kurze Bemerkung sei auch hier gestattet. So leicht es ist, für ein Übungsbuch Fabeln in natürlichem, über den Standpunkt der Klasse hinausgehenden Latein zu finden und sie mit hatber Übersetzung auszustatten, so schwer ist es, für Sexta in den Grenzen des jeweiligen Sextastadiums zusammenhängende Stücke zu komponieren, die bei faßlichem und anmutendem Inhalt eine korrekte, ungezwungene Sprache aufweisen. Übungsbücher nun, die diese Aufgabe im Ganzen glücklich lösen, haben allen Anspruch auf Dank und finden ihn mit Recht auch dann, wenn neben vielem Gelungenen einmal etwas Stelzenlatein wahrgenommen wird, z. B. ein Verbum der A-Konjugation anstatt eines sprachlich näherliegenden, aber unregelmäßigen. Denn diese Lesestücke ermöglichen am leichtesten eine Übung, die dem Sextalatein einen Hauptreiz verleiht: es ist die Gewöhnung des Sextaners, einen inhaltsvollen Satz nach Konstruktion und Sinn selbständig zu erfassen und den lateinischen Ausdruck in die am nächsten kommende deutsche Wendung umzusetzen. Diese der Grammatik, Logik und Sprachfertigkeit gleichermaßen dienende Übung ist allerdings eine *Anstrengung* für den Sextaner, aber die Lust, die den kleinen Lateiner dabei erfaßt, ist beweiskräftiger für die Richtigkeit des Verfahrens, als alle Theorie und Methodenweisheit. Und der Gewinn, der in der Vergleichung des Deutschen und Lateinischen liegt, ist nicht der kleinste; sondern mit ihr beginnt zugleich das rechte Verständnis für die muttersprachlichen Erscheinungen und entsteht der Trieb, den unbewußt gewonnenen Schatz der Muttersprache in seinem wahren Werte kennen zu lernen.

Und hier noch ein Wort über die verpönte *Anlehnung des deutschen Sprachunterichts an das Latein*. Speciell der deutschen Formenlehre angehörige Erscheinungen, wie starke und schwache Flexion bei Nomen und Verbum, *nicht dem deutschen* Unterricht zuzuweisen, wäre sicher verkehrt. Aber es wäre vielleicht noch verkehrter, wenn man die Übungen, welche zur Beherrschung der allgemein sprachlichen Kategorien, namentlich der syntaktischen führen, *nicht* im wesentlichen dem *Übersetzen aus dem Lateinischen und in das Lateinische* zuweisen wollte. Welcher Lateinlehrer vermöchte anzugeben, eine wie große Zahl von Beispielen erforderlich ist, bis der Schüler die gleichlautenden Nominativ- und Accusativformen des Deutschen sicher scheidet? und alle diese Beispiele sollen in der Lateinsexta auf das Deutsche ohne Hilfe des Lateins fallen? Wird doch Wert und Zweck mancher grammatischen Belehrung dem Schüler erst durch das Latein klar. Wie der präpositionale Ausdruck bald als Attribut, bald als prädikative Bestimmung verwandt wird, kann der Sextaner natürlich auch in der deutschen Stunde lernen; aber der Unterschied wird ihm ziemlich gleichgültig sein, bis er lernt, „das Leben auf dem Lande ist ergötzlich" heißt vita rustica oblectat und „wir leben auf dem Lande" heißt ruri vivimus. Vielleicht ist die Bezeichnung „anlehnende Methode" nicht die richtige: man mag sie die *komparative* oder Parallelmethode nennen. Unbegreiflicherweise aber stellt man sie einer stiefmütterlichen Schätzung und Behandlung des Deutschen gleich, während doch die Verweisung der besprochenen grammatischen Belehrungen und Übungen in die Deutschstunden quantitativ und ebenso qualitativ eine Beeinträchtigung dieses Unterrichts wäre, die man sich nur im Fall der Not, d. h. wo die Hilfe einer Fremdsprache fehlt, gefallen lassen sollte.

Anregung wird jeder Leser aus dem Buche der Verirrungen schöpfen: ist es doch aus einer dreißigjährigen Schulthätigkeit voller Ergebnisse erwachsen. Nur eines möchte ich bedauern, um des Verfassers willen. Wer seine beste Kraft einem Werke widmet, dem möchte man wünschen, daß er nicht ἐκὼν ἀέκοντί γε θυμῷ bei der Arbeit ist. Lattmann, der Jahre lang bemüht ist, die beste Methode für das *Sextalatein* ausfindig zu machen, sein Sextabuch immer vollkommener zu gestal-

ten, der sich zuletzt, um es den neuen Lehrplänen anzupassen, zur Aufnahme von Stücken aus der alten Sage und Geschichte verstand, that dies alles für Sexta, obgleich er den Beginn des Latein in Quinta wünscht. „Es ist und bleibt ein Unsinn, das Lateinische in VI anzufangen", so lautet schließlich sein Urteil unter dem Eindruck, den nach seiner Methode und in seinem Sinn erteilte Lateinstunden hervorriefen, während für gar manche Sextalehrer, die nach anderer Methode unterrichten, das Sextalatein ein Lieblingsfach ist. Aber vielleicht sind die angeführten Worte Lattmanns nur eine Hyperbel momentaner Verstimmung; wenigstens möchte ich in den S. 166 zu lesenden Worten, daß „die Verschiebung des Latein etwas Aeußeres" sei, eine Art von Palinodie finden.

Über den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit einer modernen Sprache äußern wir uns hier nicht, weil auf diesen Punkt Lattmann in dem besprochenen Buch nicht näher eingeht.[1]) H. Stadtmüller.

Litterarische Anzeigen.

Evers und Fauth, Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht. I. Abteilung, Heft 2. Die Gleichnisse Jesu 1. Hälfte v. Evers. Berlin, Reuthers Verlag 1892. 16 S. 20 Pf.

Ein dankenswertes Unternehmen. Welche Erleichterung es für den Religionslehrer ist, den Lehrstoff, den er zu behandeln hat, von einem Mitarbeiter schon zubereitet vorzufinden, oder wenigstens die Wege zu einer tüchtigen Vorbereitung bereits angedeutet zu finden, weiß jeder, der in ähnlicher Lage sich befunden hat. Nach einer die wichtigsten Vor- und Grundbegriffe behandelnden Einleitung werden die Gleichnisse Christi im allgemeinen nach ihrer Echtheit, Ursprünglichkeit und Einzigkeit beleuchtet, sowie nach Inhalt, Bedeutung und Thema besprochen. Ein besonderer Abschnitt giebt eine Uebersicht der synoptischen Gleichnis-Erzählungen u. -Schilderungen, wonach sich folgende Dreiteilung ergibt: A. Anfangsreihe: Galiläische Gleichnis-Gruppe. B. Mittelreihe: Gleichnisse aus der Zeit der Wanderung nach Jerusalem. C. Schlußreihe: Gleichnisse aus der Kampfes-Endzeit in Jerusalem. In einer zweiten Abteilung folgt dann die Erklärung der Gleichnisse. Wir haben im allgemeinen den Eindruck, daß eine sachliche Gruppierung dem Schüler sich tiefer einprägen wird, als die eben bezeichnete; doch ist das Sache der pädagogischen Erfahrung.

Rudolf Riemann, Das Evangelium Johannis in Auswahl für die oberste Klasse höherer Schulen ausgelegt. Berlin, Reuther's Verlag. 92 S.

Eine für jeden Fachgenossen, der in die Lage kommt, das vierte Evangelium in den obersten Klassen unserer Gymnasien zu behandeln, willkommene Arbeit. Der Verfasser hat jene Aufgabe schon wiederholt zu lösen gehabt und weiß, wie weit man dabei zu gehen hat. Sehr glücklich ist die Unterscheidung zwischen dem, was der Theologie angehört und dem, was für das jugendliche Gemüt von religiösem Wert ist, durchgeführt, eine Unterscheidung, die gerade bei Johannes manchmal schwer vorzunehmen ist. In der Hand eines geschickten, von seinem Gegenstand erfüllten Lehrers ist das Werkchen wohl geeignet, der reiferen Jugend eine Ahnung, einen Vorschmack zu geben von der Geistesschönheit und Lebensmacht des pneumatischen Logosevangeliums. W. Frommel.

---

1) Wir wollen nicht verfehlen, hier auf die neuesten Auflagen von Lattmanns lateinischen Lehr- und Übungsbüchern hinzuweisen: denn so wenig auch wir die neuerdings von dem Genannten eingeschlagenen Wege, die oben besprochen sind, für richtig halten, so entfernt sind wir von der Meinung, daß der Lehrer aus jenen Büchern nicht mannigfache Anregung und Belehrung zu schöpfen vermöchte. Lat. Elementarbuch für Sexta, VII. Aufl. bei Vandenhoeck u. Ruprecht 1892, 118 S., 1 M. 50. Lat. Übungsbuch für Quinta, VII. Aufl. 1892, 127 S., 1 M. 20. Lat. Übungsbuch für Quarta, VII. Aufl. 1892, 100 S. 1 M. Dazu kommt die kurzgefaßte lat. Grammatik von J. Lattmann und H. D. Müller, VII. Aufl. 1892, 256 S., 2 M. 30. Diese Auflagen sind „mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne bearbeitet" und die der drei letztgenannten Bücher von Dr. H. Lattmann besorgt. — Auf die mit Zustimmung gemischte Polemik, die J. Lattmann in der oben recensierten Schrift gegen Erörterungen von mir gerichtet hat, habe ich nicht die Absicht einzugehen. Ich freue mich der Übereinstimmung mit ihm, wo sie vorhanden ist, und bin überzeugt, daß der Ausdruck der Meinungsverschiedenheit gar nicht so bös gemeint ist, wie es einige Male scheinen könnte. U.

Lateinische Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia im Anschluß an die lateinische Grammatik von Stegmann, von **Ph. Kaufmann, Dr. K. Pfaff** und **T. Schmidt.** Zweiter Teil: für Quinta. Leipzig 1892. S. IV 148. Pr. geb. 1 M. 60 Pf.

Recht viele Lateinlehrer, jedenfalls alle, die das Sextanerbuch benutzt haben, werden den zweiten Teil als ein bald gekommenes und liebes Geschenk begrüßen. Auch in dem neuen Buch ist die Frucht tüchtiger Praxis geboten, sorgliche Umschau und feiner Takt nirgend zu vermissen, ob die Verfasser Eigenes bieten oder Bewährtes aus andern Übungsbüchern acceptieren. Auch diesmal sind wie im ersten Teil zwei wesentliche Gesichtspunkte maßgebend: inhaltlich sollen die Übungsstücke nach den verschiedenen Richtungen, in denen sich das geistige Interesse der Altersstufen bewegt, anregen, belehren, unterhalten; andererseits ist die Gestaltung des Stoffes, Satzbildung, Wahl des Ausdrucks in erster Linie durch die Absicht bestimmt, eine bis zur leichten und sicheren Beherrschung reichende Aneignung des grammatischen und lexikalischen Lernstoffs zu erzielen. Unausgesetztes Formenüben durch Formfragen und improvisierte Sätzchen kann kein Übungsbuch dem Lateinlehrer der VI und V ersparen; die Kontrolle aber, ob diese Formenübung eine zulängliche, ob früher Gelerntes nicht zu rosten anfange, wird hier so zweckmäßig wie nicht leicht in einem andern Übungsbuch gehandhabt. Dem Schüler selbst erscheint die Mühe als eine lohnende, wenn er im Besitze seiner Formen, nun Interessantes aus Sage, Fabel und Geschichte erfährt, wenn er bei Vergleichung des fremdsprachlichen und deutschen Ausdruckes Sinn, Gesetze und Eigentümlichkeit der Muttersprache recht zu begreifen anfängt. Nicht spielend erlangt er dies, sondern es ist eine Anstrengung, aber eine Anstrengung, welche die Kräfte nur reizt und in Spannung hält, nicht übersteigt. Denn daß dem kleinen Lateiner hier mehr als nötig zugemutet wird, läßt sich nicht behaupten. Wie dem ersten, ist dem zweiten Bande der nicht häufig zu findende Vorzug eigen, daß nicht bloß die Einzelsätze (durch die das gnomische Element reichlich vertreten ist), sondern auch die zusammenhängenden Stücke inhaltlich verwandte Gruppen bilden: nicht wird ein Bild vorgeführt, um, verdrängt durch ein anderes, auf immer zu verschwinden; der Schüler lernt nicht Personen und Begebenheiten kennen, um sie bald wieder zu vergessen; sondern in späteren Stücken begegnet er guten Bekannten aus früheren Abschnitten und fühlt sich immer heimischer unter ihnen. Das Fesselnde bei Wiederkehr der gleichen Motive ist, daß sie in entsprechender Variation, Entfaltung und Erweiterung auftreten. In zwei Punkten, Äußerlichkeiten zwar, die aber in der Praxis gar nicht unwichtig sind, unterscheidet sich das Quintabuch vorteilhaft von dem ersten Teil. In diesem ist der Text der deutschen Übungsstücke vielfach mit Übersetzungshülfen ausgestattet, namentlich oft mit deutsch-lateinischer Paraphrasierung; auf einen derartigen Parenthesenkommentar völlig zu verzichten, ist wohl für VI und V eine Sache der Unmöglichkeit; im Quintabuch aber ist derselbe unbeschadet der Korrektheit des deutschen Ausdrucks so beschränkt, daß er als ein störendes Element nicht mehr empfunden wird. Man hat ferner gemeint, daß in dem Sextavokabular namentlich die Verba der II. und IV. Konjugation systematischer aufgezählt sein sollten, nicht in der bis zu einem gewissen Grad zufälligen Reihenfolge, welche der genaue Anschluß an die einzelnen Lesestücke bestimmte. Im Quintavokabular gehen die Verbalgruppen (im Allgemeinen noch Stegmanns Anordnung), desgleichen die Nomina mit der Besonderheit in Flexion oder Genus abschnittweise den sonstigen Vokabeln, die nach den einzelnen Lesestücken gesondert sind, voran. So stehen z. B. die Ausnahmeformen der A-, O- und U-Deklination S. 96 in übersichtlicher Tabelle auf 16 Zeilen alle beisammen. Die Zweckmäßigkeit dieser Tabellen ist einleuchtend. Vielleicht könnten die in VI und V geübten Verba mit bemerkenswerter, vom Deutschen abweichender Rektion ebenfalls tabellarisch (mit Musterbeispiel) zusammengestellt werden: es wäre dann eine Errungenschaft, zu der man im einzelnen nicht ohne Aufwand von Mühe und Zeit gelangte, bei der Möglichkeit rascher und bequemer Repetition in ihrem ganzen Bestande gesichert, zugleich das Kasuslehrpensum der IV nicht unwesentlich reduziert.

Möglicherweise findet man, daß den Orts- und Zeitbestimmungen, den Konstruktionen der Städtenamen, den Präpositionen, den Formen der Coniugatio periphrastica mehr Berücksichtigung zu teil werden konnte, oder wünscht, daß der deutschen Sage entnommene Lesestücke in das Quintabuch aufgenommen wären. Eine Vereinigung des Sexta- und Quintavokabulars zu einem alphabetischen Wörterverzeichnis (mit Ausschluß der aus Stegmann aufgenommenen Verbaltabellen) dürfte manchem ferner darum wünschenswert erscheinen, weil das Quintavokabular die Sextawörter voraussetzt. Einen Wunsch aber wird man ziemlich allgemein mit dem Referenten teilen: den, daß in nicht zu ferner Zeit den beiden ersten Bändchen ein drittes nach gleichen Grundsätzen und mit gleichem Sachverständnis gearbeitetes folgen möge.

H. Stadtmüller.

Dr. Otto Boerner, Die Hauptregeln der Französischen Grammatik. Im Anschluß an das Lehrbuch der franz. Sprache für den Schulgebrauch bearbeitet. Leipzig, B. G. Teubner 1892. VIII und 144 S. gr. 8. 1 M. 60.

Die Zusammenstellung der Hauptregeln der Französischen Grammatik, die Boerner im Anschluß an sein „Lehrbuch der franz. Sprache" in dem vorliegenden Werke gibt, ist trotz einer gewissen Vollständigkeit, ja Reichhaltigkeit im ganzen kurz und übersichtlich. Auf einige

Mängel im einzelnen möchten wir den Verfaſſer im folgenden aufmerkſam machen, damit er ſie in der nächſten Auflage, wenn er überzeugt wird, verbeſſere.

Auf S. 68 werden die Zeitwörter in der hergebrachten, aber darum doch nicht weniger unlogiſchen Weiſe eingeteilt in A. verbes actifs, B. verbes pronominaux, C. verbes neutres, D. verbes impersonnels. Auf S. 94 wird in dem Satze il s'est passé des événements „es haben ſich Ereigniſſe zugetragen" nicht nur das franz. il s'est passé für eines dieſer unperſönlichen Zeitwörter erklärt, ſondern, wie es nach der Faſſung der Regel ſcheint, auch die deutſche Form „es haben ſich zugetragen". Auf derſelben Seite 94 wird der Ausdruck «j'ai chaud» ein perſönliches, das deutſche „es iſt mir warm" ein unperſönliches „Verb" genannt.

Nicht ſcharf gefaßt iſt die Reget (S. 8) über den Lautwert des franz. v, ſchon weil die damit verglichenen deutſchen w und f nicht immer und nicht überall reine Lippenlaute ſind. Die Unterſcheidung der Konſonanten und Mittellaute in der Überſchrift auf S. 5 iſt überflüſſig, weit in der folgenden Darſtellung, wie überhaupt im Buche, nur von konſonantiſchem, nie von ſonantiſchem l, m, n, r die Rede iſt. Ebenſo iſt die Gleichſetzung der Verſchluß-, Reibe- und Mittellaute irreführend, weil die beiden erſten Arten als Geräuſchlaute zuſammen gehören, im Gegenſatz zu den ſonoren Mittellauten. Undeutſch iſt der Ausdruck ſtimmtönend (S. 7 u. ö.) für „ſtimmhaft" oder „ſtimmtönig" oder „tönend".

Unvollſtändig iſt für den Schüler wegen je vais, j'irai die Angabe, der Stamm des Zeitworts aller ſei all— (S. 96), zumal da ſonſt auch die durch die jeweilige Lautnachbarſchaft bedingten Stammauslautsunterſchiede ſorgfältig angeführt werden, wie boiv — u. boi — bei boire, moul — u. moud — bei moudre.

Ungenau iſt die zur Erklärung von un de mes amis im Gegenſatz zum deutſchen „ein Freund von mir" gegebene Reget, das beſitzanzeigende Fürwort ſtehe bisweilen ſtatt eines Genetivs des perſönlichen Fürworts (S. 139); denn nach dieſer Regelfaſſung könnte ein Schüler auch z. B. meinen, es hieße franz. un mon ami.

Mehrmals iſt die Faſſung der Regeln ſprachgeſchichtlich nicht ganz zutreffend. Das gilt von der Erklärung der Ausdrücke parler clair, chanter juste, vivre heureux, wo geſagt wird (S. 129), in dieſen Redensarten würden ſtatt der Adverbien Adjektiva in unveränderlicher Maskulinform gebraucht. Denn in den Verbindungen parler clair, chanter juste ſind clair und juste keine Adjektiva, jedenfalls nicht Adjektiva der gewöhnlichen Art, und in den Fällen wie vivre heureux ſteht das Adjektivum nicht an Stelle eines Adverbiums. Vorſichtiger hätte ſich auch der Verfaſſer über die Verbindung a-t-il (Nr. 214 S. 64) und über die Form des Satzes toi qui as dit cela (Nr. 126) ausdrücken ſollen. Oft werden unnötigerweiſe auch Unterſchiede zwiſchen Deutſch und Franzöſiſch hervorgehoben, die gar nicht beſtehen, ſondern, meint man, oft geradezu der Reget wegen erſt künſtlich gemacht ſind. So in den Sätzen il y a deux ans qu'il est mort „es ſind 2 Jahre verfloſſen, ſeit er geſtorben iſt" (S. 144), est-il malade qu'il ne travaille pas? „iſt er krank, weil er nicht arbeitet?" (S. 143). Überhaupt ſollte die deutſche Überſetzung der franzöſiſchen Beiſpiele auch in anderen Fällen beſſer ſein, z. B. bei Nr. 359 (eine Anzahl Soldaten rückten ein), bei Nr. 245 (wenn du die Börſe finden wirſt), bei Nr. 126 (du, der du dies geſagt haſt). Förderlich für den deutſchen Aufſatz iſt endlich nicht die in Nr. 118 gegebene Anleitung, die franz. perſ. Fürwörter der dritten Perſon mit „denſelben" u. ſ. w. zu überſetzen.

Von dem Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache von Börner, das im vorigen Heft S. 131 von uns beſprochen worden, iſt inzwiſchen eine zweite Auflage erſchienen, B.G. Teubner 1893, 332 S., geb. M. 2. 60.

Prof. Dr. H. Müllenweber, Übungsbuch zum Überſetzen ins Franzöſiſche. 4. Aufl. Berlin, H. W. Müller 1891. VI u. 172 S. 8. br. 1 M. 20.

Das Müllenweberſche Übungsbuch enthält zunächſt Einzelſätze über die ſchwierigeren Abſchnitte der franz. Grammatik, ſo über die Tempus-, Modus- und Kaſuslehre, die Präpoſitionen und den Infinitiv, ſodann eine große Anzahl zuſammenhängender Übungsſtücke, teils kleinere Erzählungen, teils größere geſchichtliche und lebensgeſchichtliche Darſtellungen oder längere Briefe. Das Deutſch dieſer aus franzöſiſchen Quellen überſetzten Stücke iſt, im Gegenſatz zu ähnlichen Büchern, recht gut. Nur hie und da glaubt man noch die franzöſiſche Quelle hindurchzuhören. So S. 31 „jedermann ging, um ihm Glück zu wünſchen"; S. 22 „Napoleon I. verbot dem König von Preußen, mehr als 40,000 Soldaten zu haben"; undeutſch iſt z. B. die Stellung auf S. 74 (Dieſer, obgleich er ſelbſt den Befehlen des Vatikans unterworfen war, that alles, um ſeine Gefangenſchaft zu mildern), ſchwerfällig an einigen Stellen die Verwendung von derſelbe zur Wiedergabe des poſſ. Fürworts der dritten Perſon (S. 64 Nachdem er erfahren, daß das Haus desſelben von einem Weber bewohnt ſei). Das hinten beigefügte, verſtändig angelegte Wörterverzeichnis ſcheint, nach Stichproben zu urteilen, auch für die Zwecke der Schüler vollſtändig. Dr. Sütterlin.

1) **Leſe- und Lehrbuch der franz. Sprache** für die Unterſtufe von Arnold Ohlert. Hannover, Meyer 1892. S. 78, Pr. 60 Pf.

2) **Schulgrammatik der franz. Sprache** von A. Ohlert. S. 163, Pr. 1 M. 20 Pf.

3) **Franzöſiſches Leſebuch** für die Mittel- und Oberſtufe höherer Lehranſtalten von A. Ohlert. S. 215, Pr. 1 M. 60 Pf.

4) **Der Unterricht im Französischen.** Eine Darstellung des Lehrgangs von A. Ohlert. S. 22.

Der Verfasser obiger Schriften spricht sich in dem zuletzt genannten über die Ziele und Grundsätze aus, die ihn bei der Abfassung seiner Lehrbücher der franz. Sprache geleitet haben. Und daß die Ziele des franz. Unterrichts „sicheres und eingehendes Verständnis der in der Schule gelesenen Schriftsteller, — genügende Gewandtheit in der Abfassung einfacher Briefe und Abhandlungen, deren Inhalt im Gesichtskreise der Schüler liegt, — genügende Gewandtheit im Verstehen des gesprochenen Worts, — und in engen, durch die Natur des Massenunterrichts bedingten Grenzen der mündliche Gebrauch der Sprache" sein sollen — wer möchte das nicht billigen? Um dies zu erreichen, soll der gesprochenen Sprache mehr Aufmerksamkeit zugewendet, die Lektüre zum Mittelpunkt des Unterrichts gemacht, die systematische Behandlung der Grammatik auf das notwendigste beschränkt und immer an die Lektüre angeknüpft werden. Das unter Nr. 1 aufgeführte Buch ist für den Anfangsunterricht im ersten Jahre bestimmt, die Schulgrammatik (Nr. 2) für die übrige Zeit, Nr. 3 soll neben der Grammatik benützt werden.

Gegen die Ausführung im Einzelnen habe ich folgende Ausstellungen zu machen. Zunächst bezweifle ich, ob einem 11jährigen Jungen das richtige Verständnis der Lautgesetze (Betonungs-, Verstummungs- und Lautvermittelungs-Gesetz) beigebracht werden kann. Vergl. z. B. § 13: „Vokale in unbetonter Silbe werden verkürzt: finir sprich finĭr; finirai = finĭré. Namentlich ist unbetontes e am Ende und im Innern des Wortes oder Sprechtaktes verstummt: Jean" u. s. w., oder § 14, 2: „Ein verstummtes e am Wortende schützt die auslautenden Konsonanten vor der Verstummung: près sprich prèt."

Neu ist die Behandlung des Verbs, das die Formenlehre beginnt. Der Verfasser geht von der Bildung der Formen aus, die in allen 4 Konjugationen dieselben sind, also dem Part. Præs. u. Impf., das sogleich in der fragenden, verneinenden und fragend-verneinenden Form behandelt wird. Dann wird das Défini, das historisches Perfekt genannt wird, und darnach erst das Präsens durchgenommen. Nun kommt avoir und être und werden die „zusammengesetzten Zeiten" behandelt; das sind aber nicht die bisher so genannten temps composés, die bei Ohlert „umschriebene" Zeiten heißen, sondie Futura: das I. Fut. (Præs. des Fut.), das II. Fut. (Impf. des Fut.). Hierin folgt Ohlert dem Vorgange von Kühn und Lücking. Ich kann mir lebhaft die Verwirrung vorstellen, die es erregen muß, wenn eine sorgsame Mutter oder liebende ältere Schwester mit dem Jungen zu Hause Französisch nach dieser neuen Terminologie treibt. — Vom Konjunktiv soll nach dem Vorschlag des Verfassers im ersten Jahre noch gar keine Rede sein, da er in der Sprache der Gegenwart ein „absterbender Modus" sei.

Nach dem Verbum werden die anderen Wortarten kurz behandelt. Die Fassung der Regel: „Da ein verstummtes e am Wortende die auslautenden Konsonanten vor der Verstummung schützt, erscheint der Stamm des Adjektivs im Femininum in seiner ursprünglichen Gestalt", kommt mir für den Quartaner-Standpunkt wieder zu schwierig vor.

Notwendig war die Zusammenstellung der Formen von avoir und être, die im Anhang gegeben werden; endlich werden im Anhang II die im Lesebuch dieser Stufe vorkommenden Verbalformen abweichender Bildung zusammengestellt.

In dem Lesebuch, das den Mittelpunkt dieses Unterrichts bilden soll, erscheint mir die Auswahl zunächst zum Teil für einen Quartaner zu kindlich: z. B. die Diatoge 13 und 37, ferner 24, 51, 52, 55, 56, 60, 87 sind eher für kleine Mädchen geeignet als für Jungen, die doch schon ihren Cornelius Nepos lesen; vor allem auch Nr. 5 in Comment en France les mamans enchantent leurs petits enfants. Sodann erscheint die Sammlung etwas zu konfessionell gefärbt: von den so kleinen (oft nur eine Zeile zählenden) Stücken sind 21 durchaus religiösen Inhalts, kleine Gebete, Vaterunser, das 4. Gebot, Bibel-Sprüche aus dem alten und neuen Testament u. dgl. Endlich dürfte es Bedenken erregen, für den Anfang so viele Gedichte zu geben, in denen doch eine freiere Wortstellung herrscht.

In der Schulgrammatik (Nr. 3) ist der Lehrgang derselbe wie auf der Unterstufe. Ich möchte aber behaupten, daß der Schüler nach der alten Anordnung das franz. Verbum viel leichter lernt, als wenn er von „konstonten" und „differenten" Endungen hört, oder wenn er die Regel lernen soll: „Ist die Endung unfähig, den Ton zu tragen, d. h. besteht sie aus einem Konsonanten oder aus einem verstummten e, so muß der Ton auf den Stammvokal treten". Ich finde immer, daß in der neuen Richtung der Pädagogik das Gedächtnis der Kinder viel zu wenig herangezogen wird und daß vielfach der „logischen Gruppierung" zu liebe auf einfach zu lernende Regeln verzichtet wird. — Für Lateln lernende Schüler sind im Anhang I einige Hinweisungen beigefügt.

Der Auswahl in dem Lesebuch für Mittel- und Oberstufe kann man entschiedenes Lob spenden; nur möchte ich zu bedenken geben, ob nicht die Gedichte von Lamartine u. V. Hugo zu schwer sind; sie sind wohl nur deshalb aufgenommen worden, weil sie in naher Beziehung zu den Prosastücken stehen.

Lehrbuch der franz. Sprache auf Grundlage der Anschauung von Dr. Ph. Roßmann, ordl. Lehrer an der Realschule zu Wiesbaden, und Dr. F. Schmidt, Direktor der Realschule zu Hanau. Bielefeld u. Leipzig,

Bethagen u. Klasing 1892. S. 262, Pr. brosch. 2 M., geb. 2 M. 40 Pf.

Auf was man nicht alles verfällt, um den Unterricht der Schüler angenehm und anziehend zu machen! Ein Bilderbuch zum Erlernen der französischen Sprache! Warum auch nicht? Die „natürliche" Spracherlernung geht ja von der Anschauung aus, sagt man, warum soll das nicht auch für die Erternung des Französischen angewendet werden? Auch ist ja das Buch von den Verfassern in ihren Anstalten schon geprüft und von den Schülern „mit lebhaftem Interesse" aufgenommen worden! Vivant sequentes! Ich stehe grundsätzlich auf einem anderen Standpunkt, und auf die Gefahr hin, als alter eingefleischter pädagogischer Sünder gebrandmarkt zu werden, muß ich gestehen, daß ich nicht dafür bin, den Schülern das Lernen in der Art zu erleichtern, daß alles unangenehme, wenig anziehende, schwierig erscheinende fein säuberlich aus dem Wege geräumt werde. — Wie oft liest man in Beurteilungen, das und jenes Übungsbuch sei zu verdammen, weil es „geisttöte" Sätze bringe u. dgl. Ob das nun besonders geistreich genannt zu werden verdient, wenn beispielsweise der Lehrer nach obigem Lehrbuch (5. exercice) lehren soll: voici mon nez, voilà ton nez, voilà son nez; voici mon œil, voilà ton œil, voilà son œil; voici mon bras, voilà ton bras, voilà son bras, voici ma tête, voici ma bouche, voici ma main u. s. w. (dann kommt die Mehrzahl), möchte ich bezweifeln. Auch dürfte das schwerlich leicht erscheinen, vielmehr schon an Überbürdung streifen, wenn in exercice 18 under den Tierlauten u. a. aufgeführt wird: le mouton bêle, le porc (cochon) grogne, la poule glousse, les poulets piaulent, le dindon glougloute, la dinde glousse, le canard caucane, le pigeon roucoule, le corbeau croasse, la grenouille coasse u.s.w. Ebenso die Bezeichnung der Weibchen und der Jungen der verschiedenen Tiere: la cane est la femelle du canard; la dinde, celle du dindon; la truie, celle du porc; la brebis celle du bélier; la laie, celle du sanglier; la chèvre, celle du bouc; la biche celle du cerf; la lionne aime son lionceau; la poule, ses poussins; la cane, ses canetons; la biche, son faon. — Wenn ich mich aber auch für das erste Jahr des franz. Unterrichts mit der Methode der Anschauung bei 6 Stunden wöchentlich in lateintosen Schulen befreunden wollte, so kommt es mir doch etwas eintönig vor, wenn 3 Jahre lang dieselbe Lehrweise angewendet wird. Wenn also zur Einübung des Verbs das Beispiel le paysan labourе le champ in allen Zeiten im Aktivum und Passivum durchgemacht werden soll, dann la femme porte la gerbe u. s. w., ist das weniger langweilig als wenn ich die einzelnen Verbalformen außer der Reihe abfrage? Im 3. Jahre käme allerdings nach der Meinung der Verfasser die Grammatik hinzu, von der nur das Notwendigste mitzuteilen sei.

Es ist ja nicht zu leugnen, daß die Jungen auf diesem Wege einen ganz gehörigen Wortvorrat erhalten. Ich fürchte aber, sie werden die Hälfte der Wörter wieder vergessen, wenn sie die Schule verlassen haben. Wozu also? Auch 9 Lieder finden sich in dem Buch mit Noten. In welcher Weise der Lehrer diese mit seiner Klasse einüben soll, ist mir nicht ganz klar. Man hat mir gesagt, daß die Herren Verfasser mit großem Erfolg nach dieser Lehrweise unterrichten. Wenn das der Fall ist, so beweist das nur, daß ein tüchtiger Lehrer mit jedem Lehrbuch tüchtige Ergebnisse erzielt. — Das Buch scheint nur für Realschulen bestimmt zu sein; wenigstens ist auf das Lateinische in keiner Weise Rücksicht genommen.

Französische Verbalformen der erstarrten (unregelmäßigen) Konjugation zur Übung des freien mündlichen und schriftlichen Ausdrucks von **J. B. Peters**. Leipzig, Neumanns Verlag 1892. S. 71.

Wohl jeder Lehrer des Französischen, der längere Zeit Unterricht in den mittleren Klassen, wo die Lehre der unregelmäßigen Zeitwörter Hauptlehrstoff ist, erteilte, hat sich im Lauf der Jahre Sammlungen von Sätzen angelegt, in denen die Verbatformen, besonders mit Pronominal-Objekten verbunden, mündlich und schriftlich eingeübt werden können. Das vorliegende Heftchen enthält eine solche Sammlung: es sind 2340 kleine Sätze, in denen meistens eine Verbatform eines der sog. unregelmäßigen oder „erstarrten" Verba vorkommt, und zwar nicht nach Klassen geordnet, sondern kaleidoskopartig, alles durcheinander, also etwa für Wiederholungen bestimmt, zum „Formenpauken", wie der Verfasser sich im kurzen Vorwort ausdrückt. Das Büchlein wird vielleicht manchem Lehrer willkommen sein. Daß bei dem vorliegenden Zweck der Inhalt der Sätze als nebensächlich angesehen wurde, ist begreiflich. Doch dürften Sätze wie die: demain matin tu balayeras ta chambre oder fais bouillir la soupe oder je voudrais que vous cousissiez avec plus d'attention und ähnliches für 14jährige Gymnasiasten kaum geeignet sein. Unter den zahlreichen Berichtigungen, die am Schluß angeführt sind, vermisse ich Seite 47, letzte Zeile qui für oui. Dr. Maler.

La guerre de 1870 par le Maréchal comte de Moltke éditiou française par **E. Jaeglé**, Professeur à l'école spéciale militaire de Saint-Cyr; für den Schulgebrauch im Auszuge herausgegeben von Dr. **W. Kasten**, Oberlehrer am Realgymn. und Dozent an der technischen Hochschule zu Hannover. 2 Bändchen mit Karten und Wörterverzeichnissen. Hannover, Meyer 1892. 76 und 92 S., Pr. 1 M. und 1 M. 20 Pf.

Der Name bürgt für eine klassische Gabe, die uns hier in fremdem Gewand dargereicht wird. Es ist ja nicht zu leugnen, daß das

Lesen der Geschichte dieses Krieges, von berufener Feder dargestellt, vaterländische Gesinnung erzeugen und kräftigen wird. Doch habe ich den Eindruck bekommen, daß, weil eben die Geschichte nur im Auszuge mitgeteilt wird, die immer wiederkehrenden Angaben über das Aufmarschieren, Vorrücken, die Verluste, die Beute des siegreichen Heeres etwas eintönig wirken; man vermißt Stimmungsbilder, wie solche bei Sarcey zu finden sind in seiner Histoire du siège de Paris, die er selbst une histoire pittoresque, anecdotique et morale nennt. Vielleicht könnten die vortrefflich ausgestatteten mit Kärtchen versehenen Bändchen kursorisch in den obersten Klassen ganz oder mit Auswahl gelesen werden. Der Verfasser scheint sie auch für fortgeschrittene Schüler bestimmt zu haben, da, außer einigen kurzen Sacherklärungen in dem beiliegenden Wörterverzeichnis, keine Anmerkungen sachlicher Art gegeben sind. — Leider ist der Text durch manchen Druckfehler entstellt, z. B. I. S. 76 fat porté an statt fut porté an; II. S. 26 Prise de Tout statt Toul; S. 64 jonctien für jonction. Das II. Bändchen schließt mit den Kämpfen des Großherzogs von Mecklenburg in den Tagen des 7.—10. Dez., bietet also keinen rechten Abschluß; jedenfalls ist ein III. Bändchen zu erwarten. Dr. Maler.

Dieses Bändchen erschien nach im gleichen Jahr und führt den Bericht zu Ende. Es ist gleichfalls mit Karten und einem Wörterverzeichnis versehen. Red.

Kurzgefaßte Englische Grammatik u. Übungsstücke für reifere Schüler von Dr. **Karl Deutschbein.** 3. Aufl. Erster Teil: Grammatik 1 M. (79 S.). — Zweiter Teil: Übungsbuch 1.40 M. (146 S.). Beide Teile zus. geb. 2.30 M. Cöthen 1891, Otto Schulze.

Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch mit Vorstufen, Anmerkungen, Karten und Anhang von Dr. **Karl Deutschbein.** 2. Aufl. (227 S.). Cöthen 1892, Otto Schulze. Ausg. A. mit Vorstufen ungeb. 2.50 M. Ausg. B. ohne Vorstufen ungeb. 2 M.

Die Deutschbein'schen Lehrbücher bedürfen keiner weiteren Empfehlung. Sie sind in so vielen Schulen verbreitet und haben so zahlreiche Auflagen erlebt, daß sie schon dadurch für sich selbst sprechen. Die vorliegende kurzgefaßte Grammatik nebst Übungsstücken ist ein Seitenstück zu dem „Lehrgang" desselben Verfassers. Sie ist für reifere Schüler, insbesondere für die Oberklassen der Gymnasien bestimmt; aber da sie systematisch vom Leichten zum Schweren vorgeht, so wird sie auch beim Privatstudium zur raschen Einführung in die Kenntnis des Englischen vortreffliche Dienste leisten.

Von ganz besonderer Wichtigkeit scheint uns der Umstand, daß in den Uebungsstücken nicht nur die Schriftsprache, sondern in gleichem Maße auch die Umgangssprache berücksichtigt ist, und daß zahlreiche zusammenhängende Dialoge und Briefe eingefügt sind. Überhaupt hat der Verf. den neuesten Reformbestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts nach Kräften Rechnung getragen. Er giebt in der Einleitung eine kurze phonetische Erörterung der Laute, die der englischen Sprache eigentümlich sind, ohne jedoch in jene unsinnige Überschätzung der Phonetik zu verfallen, welche die ganze Flexionslehre auf derselben aufbauen und den Schulunterricht am liebsten mit Vorlesungen über wissenschaftliche Phonetik einleiten möchte.

Mit vollem Recht behält er auch die Übungen zum Übersetzen aus der Muttersprache bei; es ist entschieden eine schädliche Einseitigkeit, wenn man heute den fremdsprachlichen Unterricht auf Lektüre und Sprechübungen in der fremden Sprache beschränken will. Man begiebt sich damit eines unentbehrlichen Mittels, um die Sicherheit der erworbenen Kenntnisse zu prüfen.

Aber weshalb hält der Verf. in allen seinen Lehrbüchern immer noch an der alten Methode der Einzelsätze fest? Weshalb beginnt er nicht mit Anekdoten, um im Anschluß daran Einzelsätze folgen zu lassen, wie es in den Lehrbüchern von Foelsing-Koch u. a. längst erfolgreich durchgeführt ist? Die Schüler bekommen sofort ein ganz andres Interesse für die Sache, wenn sie nach ein bis zwei Stunden bereits eine ganze Anekdote in der fremden Sprache auswendig wissen. Die Einzelsätze dienen dann gewissermaßen nur zur Illustration und weiteren Einübung der Erzählung, und den daran angeknüpften grammatischen Regeln wird das Langweilige genommen.

Auch der gleichzeitige Gebrauch des Irving-Macaulay-Lesebuchs hilft diesem Mangel nicht völlig ab. Denn einmal dürfte es sich empfehlen, bei reiferen Schülern nicht immer mit den allbekannten Fabeln, sondern mit Anekdoten aus dem modernen Leben oder auch mit leichten historischen Erzählungen den Anfang zu machen. Sodann aber gehen die beiden Vorstufen des Lesebuches doch wohl etwas zu rasch vor und sind auch nicht organisch genug mit der Grammatik verknüpft, um mit Vorteil von einem Anfänger zu einer systematischen Einführung ins Englische benutzt zu werden. Es scheint empfehlenswert, nicht bloß hie und da Erzählungen einzuflechten, sondern jede neue Lektion mit einer Geschichte zu beginnen und daran die Einzelsätze oder Dialoge anzuknüpfen, so daß beide unaufhörlich abwechseln und gleichmäßig fortschreiten. Eine gründliche Umarbeitung in diesem Sinne würde bei künftigen Auflagen des Lehrganges wie der vorliegenden Grammatik jedenfalls von vielen Seiten mit Freuden begrüßt werden.

Im übrigen ist das Irving-Macaulay-Lesebuch eine vortreffliche Sammlung. Sie nimmt eine ausgezeichnet durchgeführte Zwischenstellung

zwiſchen Chreſtomalhie und Autor ein. Die beiden Vorſtufen bieten eine reichhaltige Abwechſelung von Fabeln, Anekdolen, Gedichten, Dialogen, Beſchreibungen, hiſtoriſchen Erzählungen und Briefen, während im Hauptteile eine Auswahl aus Irving und Macaulay geboten wird, die vorzüglich geeignet iſt, den Schüler in den Geiſt und die Eigentümtichkeiten dieſer beiden Schriftſteller einzuführen und für den Stoff zu intereſſieren. Die neue Auflage bietet außerdem in einem Anhange noch eine Reihe von Szenen und Zitaten aus Shakeſpeare, welche als Vorbereitung zur Lektüre dramatiſcher Werke jedenfalls ſehr willkommen ſind. Nur wird es gut ſein, auch hier wieder ausdrücklich zu betonen, daß das Leſebuch nur für reifere Schüler beſtimmt iſt. Für das zweite Jahr ſcheinen uns Irvings Skizzen und Schildeerungen mit ihrem gewählten, blumenreichen Stit, ſo inlereſſant ſie an ſich ſind, entſchieden zu ſchwierig. Der Genuß, den der Schüler von dieſer Lektüre hat, ſteht in keinem Veehältnis zu der darauf verwandten Mühe. Zudem laſſen ſich nur ſchwer Konverſationsübungen in der fremden Sprache daran anknüpfen. Zu dieſem Behuf dürfte eine Erweiterung der hiſtoriſchen Slücke aus Scott's Tales of a Grandfather in den Vorſtufen oder eine Einſügung anderer leichter Erzählungen (vor der Lektüre Irvings) am Platze ſein.

Aber das ſollen nur Vorſchläge für künftige Bearbeitungen ſein. Die Bücher verdienen weitere Auflagen recht ſehr. Dr. J. Hoops.

W. Martens. Lehrbuch der Geſchichte für die oberen Klaſſen höherer Lehranſtalten. I. Teil. Geſchichte des Allertums. Hannover—Linden 1892, Manz u. Lange. 326 S. 8°. 5 Karten. Peeis 3 M. 40.

Was den Umfang des Stoffes und die Arl belrifft, wie er geboten wird, ſo erinnert dies neue Lehrbuch der Weltgeſchichte am meiſten an den in mehreren Auflagen veebreiteten Abriß von David Müller-Junge. Aber iſt auch die Seitenzahl der beiden Bücher faſt genau die gleiche. ſo ergeben ſich doch bei näherer Prüfung ſehr erhebliche Unteeſchiede. Die Menge der Ramen und Thatſachen iſt bei Martens eine viet beſchränktere; daſür nehmen die Erörterungen, welche die Eekenntnis des inneren Zuſammenhangs erſchließen wollen, einen um ſo geößeren Raum ein. Bilden bei Müller-Junge die einzelnen Paragraphen dicht zuſammengedrängte Maſſen faſt ohne jede Gliederung, ſo iſt bei Martens der Text zu lauter kleinen Abſchnitten, ich möchte ſagen aufgelockert, vollkommen durch- und überſichtlich: der Leſer braucht die Diſpoſition nicht erſt mühſam zu ermitteln, ſie tritt ihm vielmehr in Haupt- und Unterabteilungen mit bezeichnenden Überſchriften handgreiflich entgegen und wird durch zahlreiche Alineas, durch fette und geſperrte Schrift noch vollends augenfällig. Dieſe ſorgfältige, überſichtliche Diſponierung des Stoffes ſcheint mir der Hauptvorzug des Buches zu ſein; wieviel er für den Unterricht bedeutet, wird jeder zu ſchätzen wiſſen, der mit den vollgeſtopften, ſchwer zu übeeſchauenden und noch ſchwerer zu behaltenden Seiten David Müllers ſchon ſeine liebe Not gehabt.

Auch die Auswaht des Stoffes iſt in vieler Beziehung eine glücklichere als bei Müller. Ganz beſondees ſcheint mir lobenswert, daß die kritiſierende Beſpeechung der Schriftſteller und ihrer Werke einen viel beſcheideneren Raum beanſprucht. Ebenſo wird man es billigen, daß die Geſchichte des Volkes Israet dem Religionsunterricht überlaſſen bleibl. Manches hätte vielleicht noch mehr gekürzl, anderes ganz weggelaſſen werden können. So enthält die Einleilung gewiß außerordentlich Wiſſenswertes über Begriff und Umfang und Quellen der Geſchichte, über Zeitrechnung und Urgeſchichte, aber, da ſie erſt dem Primaner völlig verſtändlich, wäre ſie woht richtiger dem dritten Bande zugewieſen worden. Sa werden die Sumerier und Ägypter noch immer zu ausführtich beſprochen, ſelbſt wenn man, wie im glücklicheren Süden, zwei Jahre für den reichen Stoff der alten Geſchichte zur Verfügung hat. Auch die griechiſchen Sagen hätten eine viel knappere Behandlung, etwa in Stichwörter-Manier, vertragen; ſind ſie doch durchweg ſonſt ſchon im Unterricht vorgekommen.

Andrerſeits fehlt auch manches, was man ungern mißt. Sa hälte z. B. über die Verpflanzung beſiegter Völker, wie ſie die Aſſyrer zuerſt aufbrachten, ein Wort geſagt werden dürfen. So wird die ſo wichtige Parapresbeia kaum flüchtig geſtreift. Geradezu ſtiefmütterlich aber weeden die Denkmäler der bildenden Kunſt und ihre Meiſter behandelt. Von Schliemanns epochemachenden mykeniſchen Funden iſt mit keiner Silbe die Rede, ebenſowenig vom Anakten-Palaſt auf Tiryns. Die Ausgrabungen des Reichs in Olympia und Pergamon werden gar nicht genannt. Von Atheniſchen Bauten wird das Erechtheion, der Theſeus-Tempel, das Theater und Olympieion unerwähnt gelaſſen, die übrigen geeade nur aufgezählt. Und ebenſo, nein, noch ſchlimmer ergeht es den Baudenkmälern Roms. Hier muß eine zweite Auflage entſchieden beſſern.

In wiſſenſchaftlicher Hinſicht ſteht Martens, ſoweit ich ſehe, durchaus auf der Höhe der neueſten Forſchung. Das verrät ſich gleich eingangs darin, daß Altbabylonien var Ägypten behandett wird; das macht ſich auch faſt unliebſam bemerklich in der wiederum veränderten Foem vieter orientaliſcher Namen (z. B. Hykuſſos ſtatt Hytjos, Nebukadreſar u. a). Viele überraſchende Bemerkungen, wie ſie in keinem andern Handbuch bisher zu leſen ſtanden, werden uns dargeboten, beſonders Bemerkungen, die den inneren Zuſammenhang der Begebenheiten zu erhellen geeignet ſcheinen. Umſomehr nimmt uns Wunder, daß aus Eduard Meyers Geſchichte des Allerthums nicht noch mehr die darl gegebenen großen Geſichtspunkte Aufnahme

fanden. Auch hätte gewiß aus Aristoteles neugefundener Schrift manches unbedenklich aufgenommen werden können, z. B. was er über die Entwicklung des Archantals mitzuteilen weiß.

Martens Sprache ist durchweg schlicht und klar und völlig frei von Phrasen; hie und da dürfte sie vielleicht etwas weniger nüchtern sein und mehr Enthusiasmus verraten. Die Orthographie ist ja Geschmacks- und Modesache, aber Cimon und Zakynthus und dergleichen liest und spricht man bei uns doch kaum mehr. Eine, wie mir scheint, unberechtigte Eigentümlichkeit bilden die zahllosen Zitate in Anführungszeichen, doch ohne Angabe des zitierten Gewährsmannes. Daß Martens auf Müllers ausführliche Quellenangaben verzichtet, wird man ja billigen. Aber wo er von allem herkömmlichen abweichende Forschungsresultate mitteilt — und das geschieht wie gesagt erfreulich oft — da genügen die bloßen Gänsefüße nicht, da verlangt der gewissenhafte Lehrer die Belegstelle zu kennen.

Technische fremdsprachliche Ausdrücke sind mit Recht nicht vermieden; einige wie Ultimatum, theokratisch, Epoche, werden durch knappe Anmerkungen gut erklärt, andere wie Reaktion, doktrinär, Nimbus aber nicht: man vermißt hier wie oben bei den Zitaten die Gleichmäßigkeit, und an dieser fehlt es dem Buch überhaupt noch vielfach. Auch bedarf die äußere Ausstattung entschieden der Verbesserung, besonders die aus Rhodes Atlas übernommenen Karten, welche die Zuziehung eines besonderen Geschichtsatlanten überflüssig machen sollen. Nur eine von ihnen bietet etwas Terrain; Karten ohne Terrain dürften aber auch im Geschichtsunterricht nicht genügen. Und wie winzig sind diese Kärtchen! Ein Stadtplan von Rom fehlt unbegreiflicherweise.

Endlich hätte ich gern eine kurze Geschichtstabelle angefügt gesehen und dafür auf die ethnographischen Übersichten und Namens- und Ortsverzeichnisse unschwer verzichtet. Die Tabelle müßte natürlich kürzer sein als bei Müller, auch nicht orientalische, griechische und römische Daten untereinander, sondern etwa in drei parallelen Kolonnen bieten.

Doch alle diese Ausstellungen können uns nicht hindern, das Martens'sche Buch als einen erfreulichen Fortschritt zu bezeichnen und es allen Kollegen wegen seines gediegenen Inhalts und der trefflichen Verarbeitung des Stoffes aufs wärmste zu empfehlen. Möchte der rastlos thätige Verfasser bald Gelegenheit haben, alle noch vorhandenen Unebenheiten bei einer 2. Auflage auszumerzen!

Offenburg i. B. Fritz Baumgarten.

Die Verlagshandlung teilt uns mit, daß bereits die Einführung des Buches an einer bad. Mittelschule auf Antrag des Lehrerkollegs vom Großh. Oberschulrat genehmigt sei. Red.

Flora von Deutschland. Illustriertes Pflanzenbuch von Dr. **W. Medicus.** 73 Farbendrucktafeln mit über 300 feinkolorierten nach der Natur gezeichneten Abbildungen. Vollständig in 10 Lieferungen zu 1 Mark. Kaiserslautern, Gotthold.

Das illustrierte Pflanzenbuch, von dem uns die erste Lieferung vorliegt, ist für Pflanzensammler bestimmt, bei welchen eingehendere botanische Kenntnisse nicht immer vorausgesetzt werden dürfen. Soweit sich aus der ersten Lieferung ersehen läßt, zeichnet sich dasselbe durch wirklich gute, alles Charakteristische enthaltende Abbildungen von jeweils einigen wichtigen Repräsentanten jeder Familie aus, so daß das Bestimmen hiernach keine Schwierigkeiten bereitet. Die Anordnung ist die des natürlichen Systems; doch finden sich überall Hinweise auf das Linnéische.

Mineralogie für Gymnasien v. Dr. **Herm. Krause.** Hannover, Helwing 1891. 38 S. 1 M.

Indem der Verfasser den alten Weg, den Schüler, bevor derselbe ein Mineral recht gesehen hat, mit Vorbegriffen zu quälen, verläßt, führt er ihn erst an der Hand der Beschreibung von 10 gut ausgewählten und leicht in schönen Exemplaren zu beschaffenden Mineralien in den Lehrzweig ein und bietet ihm sodann eine kurze gedrängte Übersicht über das Mineralreich und zwar in Gruppen nach der chemischen Zusammensetzung. Mit vielem Geschick sind die Eigenschaften der Mineralien für Schüler ohne physikalische Kenntnisse behandelt, doch dürfte das Krystallographische, das bei der Unregelmäßigkeit in der Ausbildung der Krystalle für Schüler des betreffenden Alters zu schwer ist, zu breit, die Angaben über Gewinnung und Verarbeitung der Mineralien etwas zu dürftig ausgefallen sein. Im Allgemeinen wird das Büchlein, das sich nebenbei durch sauberen Druck empfiehlt, sehr gut beim Unterricht verwendet werden können. B. L. M.

Arendt, Grundzüge der Chemie, 3. Aufl. Leipzig, Voß, 1890. 2 M.

— **Anorgan. Chemie in Grundzügen.** Sonderausgabe aus dem ersteren Werk. 1 M. 50

— **Leitfaden für den Unterricht in der Chemie,** 3. Aufl. Leipzig, Voß, 1889. 80 Pfg.

Der Verfasser hat in allgemein anerkannter Weise durch seine Werke den chemischen Unterricht wesentlich beeinflußt und ist immer noch bemüht, durch die Mannigfaltigkeit seiner Unterrichtsbücher allen Bedürfnissen in diesem Fache gerecht zu werden. Übereinstimmend ist in allen seinen Büchern der Ausgang von den chemischen Veränderungen der Metalle an der Luft, die Einführung in die Atomlehre und überhaupt die Darstellung der anorganischen Chemie. Von dem „Grundriß" unterscheiden sich die „Grundzüge" durch Weglassung der Repetitions-Fragen und Aufgaben und des „systematischen Teiles", wofür dann die organische Chemie ausführlicher

dargeſtellt wird. Auch techniſche Teile, wie Glas- und Thonwarenfabrikation werden in den Grundzügen weniger ausführlich behandelt als im Grundriß; die Kürzungen ſind mit pädagogiſchem Geſchick ausgeführet. Die anorganiſche Chemie iſt in 92, die organiſche in 74 Lektionen geteilt. Das zweite oben angeführte Werk iſt ein Abdruck der anorganiſchen Chemie des erſten Werkes; das dritte faßt in gedrängteſter Form den vollſtändigen Lehrgang der „Grundzüge“ zuſammen und iſt für Schulen beſtimmt, welche dem chemiſchen Unterricht höchſtens ein Jahr widmen können. Alle Teile ſind in gleicher Weiſe mit wahrhaft künſtleriſchen Holzſchnitten ausgeſtattet. He.

Neuere und neueſte Äußerungen über Schulreform.

I.

Ἔστιν θάλασσα · τίς δέ νιν καταβήσεται; kann man von der Schulreformlitteratur, Gott ſei Dank, nicht mehr ſagen. Es iſt aus naheliegendem Grunde eine fühlbare, angenehm fühlbare Ebbe mit Beginn des jetzt zu Ende gehenden Jahres eingetreten. Um Flutbeobachtungen zu machen, muß man ſeinen Blick jetzt auf die Lehrbücher richten, die auf dem Titel oder in der erſten Zeile der Vorrede die Worte zeigen „nach den neuen preußiſchen Lehrplänen“. Indes ganz verſiegt iſt die Quelle des Schulumgeſtaltung- und Schulumwälzungſchrifttums doch nicht. Betrachten wir einige Äußerungen etwas näher.

Direktor **Reinhardt** hielt am 22. Mai d. J. im Freien Deutſchen Hochſtift einen Vortrag über **die Umgeſtaltung des höheren Schulweſens**, der vor einiger Zeit unter den Schriften dieſes Stiftes bei Dieſterweg in Frankfurt a. M. erſchienen iſt (26 S. 40 Pf.). R. beginnt mit Betrachtungen, die es rechtfertigen ſollen, daß er vor einem weiteren, einem Laienkreiſe über das genannte Thema ſpreche: er könne den Standpunkt mancher Fach- und Berufsgenoſſen nicht verſtehen, die es für unberechtigt hielten, daß auch die Laien bei der Ordnung des Schulweſens ihre Stimme erhöben und gehört ſein wollten. Hierzu kann ich nicht umhin Folgendes zu bemerken.

Ich weiſe ebenſo, wie mein verehrter Kollege, die Vorſtellung von der Incompetenz der Laien in Schulfragen entſchieden zurück, eine Vorſtellung übrigens, welche in vollem Umfange ſchwerlich durch irgend einen Schulmann verfochten werden dürfte; ich habe der entgegengeſetzten Anſchauung auch praktiſche Folge gegeben, habe wiederholt die Eltern unſerer Gymnaſiaſten, andere Male die Ärzte des Orts und die Profeſſoren der Mathematik und Naturwiſſenſchaften an hieſiger Univerſität zu Beſprechungen eingeladen, in denen wir unſere Anſichten über die verſchiedenſten pädagogiſchen Fragen mit einander austauſchten, und ich bekenne gern und dankbar, bei dieſen Unterredungen manches Förderliche erfahren und gelernt zu haben. Ich finde ferner: wenn wir Humaniſten hohen Wert der Thatſache zuſchreiben, daß eine ſo große Zahl von Laien aus den höchſtgebildeten und urteilsfähigſten Kreiſen Deutſchlands 1888 für unſere Gymnaſien gegenüber verkehrten Angriffen eingetreten ſind, ſo wäre es ſehr inconſequent, aus jenen Kreiſen kommende Änderungswünſche und -vorſchläge bezüglich einzelner Punkte des Schulweſens als nicht beachtenswert anzuſehen. Jedoch einer Verſammlung von Nichtfachmännern zu beweiſen, daß auch Laien in pädagogiſchen Dingen ſehr wohl mitſprechen können, ſcheint mir bei der jetzigen Sachlage in der That etwas Unnötiges zu ſein. Denn wir ſind gegenwärtig, meine ich, bereits beim entgegengeſetzten Extrem angekommen, dahin, daß man die ſachmänniſchen Urteile gegenüber den Laienanſichten geringſchätzt. Oder ſollte mein Frankfurter Kollege noch nicht Wendungen geleſen haben, wie die, daß die Schulmänner in pädagogiſchen Fragen zuletzt oder gar nicht gehört zu werden verdienen? Ein derartiges Herabſetzen aber des Wertes umfangreicher Erfahrung, wie es weder auf mediziniſchem, noch auf militäriſchem, noch auf irgend einem anderen Gebiete vorkommt, auf dem Erfahrung das entſcheidende Wort ſpricht, iſt nicht bloß lächerlich, ſondern zugleich geeignet, ſchweren Schaden zu ſtiften. Unter dieſen Umſtänden ſcheint es mir heutzutage in der That viel mehr von Nöten, die Nichtfachmänner zu überzeugen, daß bei vielen pädagogiſchen Fragen längere Unterrichts- und Erziehungspraxis

allerdings Bedingung für ein sicheres Urteil ist, als ihnen zu beweisen, daß sie ebenso zum Urteilen berufen seien, wie die Fachmänner.

Nach den einleitenden Worten richtet sich R. gegen die übertriebenen Vorstellungen von der Einwirkung der Schulorganisation auf die geistige Kultur eines Volkes. Er befindet sich dabei in ausgesprochenem Gegensatz zu denjenigen Mitgliedern der Reformpartei, welche die Einführung der Einheitsschule als sicheres Mittel zu der von ihnen für nötig erachteten Regeneration des deutschen Volkes anpreisen. Übrigens dürfte es recht schwer sein, durchweg mit einiger Sicherheit die Linie zu ziehen zwischen solchen Änderungen im Schulwesen, die im Laufe der Zeiten eine tiefgehende Wirkung zu üben geeignet sind und solchen, die einen derartigen Einfluß nicht üben können. Jedenfalls aber möchte ich nicht die Worte unterschreiben, mit denen R. diese Auseinandersetzung schließt: „Man hat in diesen letzten Monaten vielfach die Phrase gehört: Wer die Schule hat, der hat die Zukunft. Große politische Parteien haben in diesem Sinne den Kampf um die Schule auf ihr Panier geschrieben. Wenn denn einmal eine Phrase gemacht werden soll, so wäre es besser zu sagen: Wer die Zukunft hat, der hat die Schule."

Da mein Kollege hier selbst das Wort „Phrase" gebraucht, so wird er es mir wohl nicht übel nehmen, wenn ich bemerke, daß diese Bezeichnung sich nach meiner Anschauung doch mehr für die zweite Wendung eignet, als für die erste. Denn der zitierte heftige Kampf der Parteien um die Gestaltung des Volksschulwesens hat doch einen guten Sinn und zwar in der Richtung, welche durch den nicht erst gestern erfundenen Ausspruch bezeichnet wird. Aber was sollen wir mit der Umkehr des Satzes machen? Anzuerkennen ist, daß künftige Kulturströmungen sicher Einfluß auf die Schulen üben werden; nur muß man hinzusetzen: wie andererseits die Schule dauernd bedeutenden Einfluß üben wird auf die Kultur. Es herrscht eben hier Wechselwirkung. Aber bedenklich wird der Reinhardtsche Satz, wenn ihm (und sein Urheber scheint dazu zu neigen) zugleich eine praktische Bedeutung beigemessen wird, die nämlich, daß man auf die zukünftigen Kulturströmungen sein Augenmerk richten und sich bemühen solle, darnach den Unterricht zu organisieren. Denn da tritt die Frage auf: was wird die Zukunft bringen? Und darauf giebt es bekanntlich recht verschiedene Antworten. Nicht bloß die Sozialdemokraten prophezeien; auch Vertreter anderer politischer und religiöser Parteien sprechen die Überzeugung aus, daß, was sie erstreben, früher oder später in Erfüllung gehen wird. Welche von diesen Stimmen wird Recht behalten? Und wenn wir die nächste Zukunft etwa vorhersehen könnten, wie wird es mit der übernächsten stehen? Auf allen Gebieten der Kultur hat man nach Strömungen Gegenströmungen erlebt. „Wenn eine Seite besonders hervortritt, sagt einmal Goethe, sich der Menge bemächtigt und in dem Grade triumphiert, daß die entgegengesetzte sich in die Enge zurückziehen und für den Augenblick im Stillen verbergen muß, so nenal man jenes Übergewicht den Zeitgeist, der dann auch eine Zeit lang sein Wesen treibt."

Aus solchen Erwägungen scheint uns hervorzugehen, daß, wer auf dem Gebiet des Schulwesens sicher bauen will, zum Fundament nicht Vorstellungen von der Zukunft machen darf. Die Geschichte der Pädagogik und die Ergebnisse der Unterrichtsgestaltungen in verschiedenen Ländern müssen den Kompaß abgeben und dazu führen, unter den Bildungsmitteln und -methoden das Echte und Dauernde von dem Blendenden und Temporären zu scheiden. Was aber als echt erkannt ist, das hat man gegenüber allem Ansturm zu verteidigen, darf sich auch nicht durch eine verlorene Schlacht von dem richtigen Wege abbringen lassen. Und im Grunde denkt Reinhardt doch wohl wie wir. „Das Griechische ist gewissermaßen das Palladium einer ästhetischen, einer allgemein menschlichen Erziehung in unseren Schulen", sagt er S. 10. Dieser Ausspruch zeigt in deutlichster Weise, wie sein Autor gleichfalls mit allen Kräften dafür einzutreten gesonnen ist, daß das Griechische unseren Schulen auch nicht zeitweise geraubt oder durch Verstümmelung wirkungslos gemacht werde. Würde er auf die Mehrheit der Zukunftsschwätzer hören, so gäbe er das Palladium heute preis.

Den Bemerkungen über Schulreform schickt Reinhardt dann noch eine historische Notiz über die Entwicklung unseres höheren Schulwesens in diesem Jahrhundert voraus. Er weist darauf

hin, wie diejenige Gestaltung der humanistischen Schulen, wonach das Griechische eine seinem erzieherischen Wert entsprechende Stellung erhalten habe, keineswegs alt zu nennen ist, und preist Wilh. van Humboldt als den, der zuerst den entscheidenden Schritt in dieser Richtung für die preußischen Gymnasien gethan habe. „Mit dem Griechischen ist ein neuer Geist in unsere Schulen eingezogen, der dann den gesamten Unterricht durchdrungen hat. Alle früheren Schulen waren Fachschulen: man lernte Lateinisch und die Realien, um der Notwendigkeit und des Nutzens willen."

Mehr Schatten als Licht fällt dagegen auf Johannes Schulze, der das preußische Gymnasium ausgebaut. Ähnlich, wie in Paulsens Buch, wird er als Stifter gar mancher Übel im höheren Schulwesen Preußens angesehen. Eine Erörterung darüber, ob dies mit Recht oder Unrecht geschieht, würde uns zu weit führen; aber eines möchte ich doch bemerken. Wenn Jemand die oben bezeichnete Anschauung von dem Wert des griechischen Unterrichts hat, wenn er ihn geradezu als Palladium einer ästhetischen, einer allgemein menschlichen Erziehung ansieht, so sollte der, meine ich, nicht denjenigen beipflichten, die Schulze tadeln, weil er die Verpflichtung aller Schüler zum griechischen Unterricht in den Gymnasien durchführte.[1])

Mit S. 13 kommt Reinhardt auf die neuen preußischen Lehrpläne zu sprechen, und hier stoße ich auf etwas Unerwartetes. Ich habe in der Vorrede zu meiner Broschüre über die Einheitsschule S. XI und im vorigen Heft dieser Zeitschrift S. 127 den Ursprung der Reinhardtschen Unterrichtsorganisation berührt, wie er mir aus Gesprächen mit ihm entgegengetreten war. Darnach war der oder mindestens ein Hauptanlaß zu seinem Reformplan Unzufriedenheit mit der neuen preußischen Organisation. Der in Rede stehende Vortrag dagegen enthält S. 17 die Worte: „Wir müssen bekennen, daß dieses Reformwerk uns reichen Segen gebracht hat. Dagegen kommt kaum in Betracht, was man im Einzelnen aussetzen mag." Ich weiß nicht, ob ich mir dieses Aporem so lösen soll, daß ich annehme: zwar mit dem neuen preußischen Stundenplan ist R. unzufrieden, aber mit den Betriebsanweisungen zufrieden.

Zugleich muß ich bekennen, daß mir einige der lobenden Bemerkungen Reinhardts über die neuen Lehrpläne zum Teil nicht recht verständlich sind, z. B. wenn er im Anfang von S. 17 zustimmend sagt: „Die ästhetische Bildung soll wieder die Hauptaufgabe der Beschäftigung mit den alten Sprachen werden; die formale Bildung rückt in die zweite Linie." Woraus hat R. das entnommen? Aus der Bemerkung über die lateinische Lektüre, daß „auf der Oberstufe durch den Lehrer außer den Grundgedanken auch die Kunstform des Gelesenen dem Schüler zum Verständnis zu bringen sei," welche Forderung in dem Abschnitt über den griechischen Unterricht ungefähr mit den gleichen Worten wiederkehrt? Nur auf diese zwei Stellen in den „Lehrplänen" kann sich, soviel ich sehe, jener Ausspruch beziehen, aber gerechtfertigt wird er durch sie nicht. Er ist um so auffälliger, wenn man bedenkt, daß als allgemeines Lehrziel des lateinischen Unterrichts bezeichnet ist: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung." Denn, daß R. das Verständnis der Autoren mit ästhetischer Bildung identifiziert, kann natürlich nicht angenommen werden[2]).

---

[1]) womit ich nicht sagen will, daß nur, wer die Worte Reinhardts über den griechischen Unterricht unterschreibt, jene Verpflichtung billigen sollte. Es sind noch andere Gesichtspunkte, von denen aus sie gebeten erscheint. Vor Allem ist entscheidend die enge Beziehung dieses Lehrfaches zu fast allen anderen, die Möglichkeit fruchtbarster Wechselwirkung zwischen dem griechischen und dem lateinischen, deutschen, religiösen, philosophischen und geschichtlichen Unterricht. Vorzuschlagen, daß die Mathematik in den Gymnasien fakultativer Unterrichtsgegenstand werden solle, hielte ich für sehr verkehrt: denn es entginge dadurch auch denen, die der mathematischen Kenntnisse im Leben gar nicht bedürfen, ungemein viel. Macht man aber die Entscheidung darüber, ob ein Lehrgegenstand des Gymnasiums fakultativ oder obligatorisch sein solle, ob er als ein unentbehrliches Glied des gymnasialen Organismus anzusehen ist oder nicht, — macht man, sage ich, die Entscheidung hierüber davon abhängig, in welchem Grade dieser Gegenstand, richtig betrieben, der Mehrzahl der anderen Unterrichtsgegenstände förderlich ist, so erscheint es zweifellos noch verkehrter, die Beteiligung am Griechischen dem Belieben der Eltern oder Schüler zu überlassen, als dies mit der Mathematik zu thun.

[2]) Ja, nicht bloß mit den Vorschriften der „Lehrpläne", sondern auch mit den eigenen Worten Reinhardts weiß ich jenen Ausspruch von der ästhetischen und formalen Bildung nicht

Doch ſehen wir jetzt, in welcher Weiſe Reinhardt im zweiten Teil ſeines Vortrages, als Ergänzung zu ſeiner Schrift über „die Frankfurter Lehrpläne", eine weitere Rechtfertigung der von ihm ins Leben gerufenen Schulgeſtaltung zu geben verſucht.

R. geht dabei von einer Darſtellung des Verhältniſſes zwiſchen Gymnaſien, Realgymnaſien und Oberrealſchulen aus. Früher habe nur das Gymnaſium das Recht der Entlaſſung zu Univerſitätsſtudien gehabt. Dann hätten die Realſchulen, entgegen ihrer urſprünglichen Beſtimmung, nur für das praktiſche Leben, für Handel und Gewerbe vorzubereiten, ihren Lehrplan immer wiſſenſchaftlicher geſtaltet und damit die Forderung begründet, ebenfalls als wiſſenſchaftliche Vorbereitungsſchulen anerkannt zu werden. R. glaubt nun, daß es für alle Teile das heilſamſte wäre, dieſer Forderung in weiteſtem Umfang zu entſprechen und allen Schulen, die ſich durch Aufnahme wiſſenſchaftlicher Elemente zu Gelehrtenſchulen ausgebildet hätten, ſomit auch den Oberrealſchulen, durchaus dieſelben Berechtigungen, wie den Gymnaſien, zu geben. Denn dann — das iſt die Meinung — könnten die Gymnaſien beſſer ihren humaniſtiſchen Charakter wahren, könnte jede der drei Schulgattungen ungeſtört ihre Eigenart pflegen.

Der Vorſchlag iſt bekanntlich nicht neu, ihm iſt auch bereits vielfach widerſprochen, und beſonders eine anſehnliche Zahl von deutſchen Univerſitätsprofeſſoren hat ſich in gegenteiliger Weiſe geäußert. Doch wir wollen hier die Frage, was im Intereſſe der Univerſitätsſtudien läge, gar nicht berühren, ſondern nur daran denken, was für die Schulen das beſte wäre, und da iſt zu ſagen, daß zweifellos bei Verwirklichung obigen Vorſchlags eine ſegensreiche Verminderung der Schülerzahl an den Gymnaſien derjenigen Orte ſtattfinden würde, wo neben dieſen Anſtalten Realgymnaſien oder Oberrealſchulen beſtehen; aber die Idee, daß dann die drei Gattungen höherer Schulen mehr ihre Eigentümlichkeit wahren würden, muß als ein ſtarker Irrtum bezeichnet werden. Im Gegenteil: Gymnaſien, Realgymnaſien und Oberrealſchulen würden im Lauf der Zeit, wenn ſie alle drei zu allen Univerſitätsſtudien zu entlaſſen berechtigt wären, ſich immer mehr in ihrer Lehrplangeſtaltung einander nähern, wie auch ſonſt Konkurrenten allmählich einander immer ähnlicher zu werden pflegen. Und nicht etwa bloß ein ungeſunder Konkurrenzeifer würde ſie dazu führen, Dieſes und Jenes von einander anzunehmen, ſondern es würde dies zumteil als Gebot der Fürſorge für ihre Zöglinge erſcheinen.[1])

Was aber, wird man fragen, hat denn der Wunſch R.'s, daß die drei Gattungen höherer Schulen, insbeſondere das Gymnaſium, ihren Charakter wahren ſollen, mit einer Unterrichtsorganiſation zu thun, nach welcher alle Schüler, für die eine höhere Ausbildung in Ausſicht genommen iſt, vom neunten Jahr ab noch mehrere Jahre zuſammen unterrichtet werden ſollen? Man ſollte meinen, die Wahrung des humaniſtiſchen Charakters der Gymnaſien, des realiſtiſchen der Oberrealſchulen und des eigentümlichen Miſchcharakters der Realgymnaſien werde am leichteſten erfolgen, wenn dieſe drei verſchiedenen Richtungen von vornherein eingeſchlagen werden.

R. gibt die Löſung des Rätſels mit den Worten, daß es bei einem neunjährigen Knaben unmöglich ſei, ein Urteil darüber abzugeben, welche der drei Schularten für ihn nach ſeiner Neigung und Begabung beſonders geeignet ſei. Indes nach drei Jahren werde dies, ſo denkt er, möglich ſein, und, wenn dann die Scheidung vorgenommen ſei, werde man in den einzelnen Schularten leichter die ihnen eigene Richtung feſthalten können.

Hier liegt nach meiner Überzeugung eine zweite ſtarke Selbſttäuſchung vor. Alſo bei Schülern, welche die Quarta abſolviert, aber noch kein Latein gelernt haben, wird es im Allgemeinen

---

zu einen. Ich meine die Stelle in dem Vortrag, wo es heißt: „Das Gymnaſium muß einen wiſſenſchaftlichen Mittelpunkt haben, und dies kann in den humaniſtiſchen Anſtalten nur die ſprachlich-logiſche Schulung, die Erkenntnis und Erforſchung des Geſetzmäßigen in der Sprache ſein" (S. 13). — Den Ausdruck formale Bildung nehme ich bei Reinhardt im Sinne von Ausbildung des Denk- und Sprachvermögens. Mit Unrecht? S. 15 heißt es bei ihm: „Soll an den alten Sprachen nur die Intelligenz, die formale Bildung gefördert werden, ſo hat dieſer Stoff nichts voraus vor jedem anderen." Übrigens werden Angeſichts der verſchiedenartigen Verwendungen dieſes Ausdrucks in der neueſten pädagogiſchen Litteratur gewiß Manche meine Meinung teilen, daß derſelbe auf den index vocabulorum prohibitorum geſetzt zu werden verdient.

[1]) Vgl. Humaniſt. Gymn. Jahrgg. II. S. 159.

möglich sein, sicher zu erkennen, ob für sie der lateinische Weg *besonders geeignet* ist oder aber der lateinlose, auf dem die exakten Wissenschaften und die modernen Fremdsprachen stärker betont werden? Ich habe in meiner Broschüre über die Einheitsschule auch Erfahrungsthatsachen angeführt, welche meine Ungläubigkeit gegenüber dieser Vorstellung begründen. Legt R. auch ihnen keinen Wert bei, so erlaube ich mir, ihn auf die Erfahrung zu verweisen, die er selbst nach meiner Überzeugung machen wird, wenn er bezüglich seiner Schüler am Ende des Quartakurses Urteile der bezeichneten Art, die sich in der Zukunft bewähren sollen, zu fällen hat.

Im Anschluß an die Art, wie R. das Wünschenswerte scharfer Sonderung der gymnasialen, realgymnasialen und Oberrealschulrichtung des Unterrichts betont, weist er auch den Namen *Einheitsschule* für die Frankfurter Reformanstalt ab[1]) und möchte statt dessen den Titel *Schule der Arbeitsteilung* wählen. Mir kommt es ungeeignet vor, eine Einrichtung von dem zu benennen, was für sie nicht bloß nicht charakteristisch ist, sondern sich bei einer anderen Organisation, dem von der untersten Klasse an gesonderten Unterricht, in höherem Maße findet. Ich will nicht vorschlagen, die Anstalt *Halbe Einheitsschule* zu nennen, was eine wenig ansprechende Bezeichnung wäre, will überhaupt nicht weiter über den Namen streiten; aber eine andere Frage möchte ich doch noch aufwerfen, die, ob denn nun wirklich an der Frankfurter Reformanstalt die auf 6 Jahre beschränkte gymnasiale Abteilung einen sehr viel stärker ausgeprägten humanistischen Charakter, *viel mehr Konzentration* auf die alten Sprachen zeigt, als die entsprechenden Klassen der andern deutschen Gymnasien. Ich muß diese Frage mit Nein beantworten, und zwar nicht bloß, wenn ich den Frankfurter Stundenplan jener 6 Klassen mit den Plänen derselben Jahreskurse in den neuorganisierten württembergischen und sächsischen Gymnasien vergleiche, sondern auch wenn ich den Vergleich mit Preußen anstelle. Denn in den beiden Tertien der Frankfurter Anstalt, in denen das Griechische noch fehlt, ist nach dem genehmigten Plan die Zahl der altklassischen Stunden noch um 3 geringer, als in dem preußischen Normalplan; und wenn in den Sekunden und Primen der Reformschule dem Lateinischen wie dem Griechischen zum Zweck der Nachholung dessen, was an den gewöhnlichen Anstalten in unteren Klassen gelernt wird, meist je 2 Wochenstunden zugelegt sind, so ist dieses Plus fast ganz durch Vermehrung der Gesamtstundenzahl gewonnen und mit einer nur ganz kleinen Verminderung der Stundenzahl für die nichtklassischen Fächer verbunden.

Den Vortrag Reinhardts so ausführlich zu besprechen schien nicht bloß deßhalb angezeigt, weil die Einheitsschulfrage, wie ich sie doch wohl kurz nennen kann, jetzt im Vordergrund des pädagogischen Interesses steht, sondern auch wegen des Autors. Die Wärme der Empfindung, der ideale Sinn, die uns auch in diesen seinen Erörterungen entgegentreten, die Grundverschiedenheit seiner Tendenzen von denen der *Schreier im Streit* für die Einheitsschule[2]) verpflichten zu eingehender Erwägung seiner Ansichten. Daß mir diese aber nach Lesung der besprochenen Schrift auch nur in irgend einem Punkte richtiger, als früher, erscheinen, könnte ich nicht behaupten, und ich denke, auch Anderen wird es so gehen. Meine Bedenken gegen die Frankfurter Organisation sind nicht gemindert, sondern noch mehr befestigt.

Dez. 1892. G. U.

---

[1]) Über die verschiedenen Verwendungen des Wortes „Einheitsschule" in pädagogischen Schriften und Debatten gedenke ich an einem andern Orte zu handeln.

[2]) Die neueste Expectoration der Art von Herrn Dr. *Friedrich Lange*, „Direktor Uhlig und höhere Gesichtspunkte" betitelt und doppelt gedruckt, in der Unterhaltungsbeilage zur täglichen Rundschau vom 27. und 29. Nov. v. J. und in der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1892 Nr. 4, möchte ich unseren Lesern vorläufig dringend zur Lektüre empfehlen, als eine Selbstvernichtung, wie sie gleich ergötzlich sehr selten zu finden sein dürfte.

Aus den Verhandlungen des preußischen, bayerischen und badischen Abgeordnetenhauses über die in der Gestaltung der gymnasialen Lehrpläne eingetretenen Neuerungen.

Den in Heft I. mitgeteilten Äußerungen der preußischen Abgeordneten Dr. Graf und von Schenckendorff über die neuen preuß. Lehrpläne schließe ich hier einige andere aus derselben Landtagsverhandlung vom 8. März 1892 an, die auch jetzt noch von Interesse sind.

Der Kultusminister Graf v. Zedlitz berührte ebenfalls das Zwischenexamen. Von allen Neuerungen sei keine so entschieden und mit einem solchen Gewicht von Gründen angegriffen worden, wie diese, und trotzdem, wie er glaube, mit Unrecht. Die Art aber, wie der Minister seine Ansicht motivierte, hat Bedeutung nicht bloß für die in Rede stehende Einrichtung.

„Wer auf dem Standpunkt steht, daß er unsere ganze höhere Schulbildung, besonders auf Gymnasien, nur aus dem Gesichtspunkte einer Vorbereitung für die Universität betrachtet, und zwar einer Vorbereitung wesentlich für das Universitätsstudium — ich will einmal sagen: der früheren, der alten Art — man nennt es ja auch vielfach das der reinen Geisteswissenschaft [?] — wer, sage ich, unser höheres Schulwesen nur aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, der hat, glaube ich, entschieden Recht, wenn er sich als Gegner unserer ganzen Reform überhaupt bekennt, und wenn er vor allen Dingen gegen das Sekundaexamen in der entschiedensten Weise Front macht. Denn das ist nicht zu leugnen, daß der letzte Abschluß der Entwickelung bei einem Schüler, welche in einer ganz lediglich nach diesem Ziele hin gerichteten Stufenfolge ununterbrochen geführt wird, vielleicht ein besserer, vielleicht ein leichter erreichbarer sein wird, als wenn man unsere höheren Schulen, wie das jetzt der Fall ist, in zwei Stufen zerlegt, in eine Unterstufe und in eine Oberstufe: in eine Unterstufe, die in viel höherem Maße eine erste abgeschlossene formale Bildung [?] vermitteln soll, und in eine Oberstufe, die gewissermaßen aus dem in der Unterstufe Erworbenen die weitere Entwickelung in einem immerhin schon höheren Sinne, als dies sonst der Fall ist, [?] zu geben berufen ist. Indessen, meine Herren, unser höheres Schulwesen am Ende des 19. Jahrhunderts und unter der Entwickelung, wie sie unser Volksleben genommen hat, ist gar nicht mehr zu betrachten aus dem Gesichtspunkt, daß es lediglich die Aufgabe habe, Abiturienten für die Universitäten zu bilden. Es würde nach meiner Auffassung eine schwere Versündigung sein an den breiten gebildeten Schichten unseres Volkes, an den großen Schichten, welche ihren späteren Lebensberuf auf gewerblichem Gebiete haben, wenn man diesen gegenüber eine so einseitige Konstruktion noch ferner festhalten wollte. Deswegen muß nicht das sogenannte Einjährig-Freiwilligen-Examen, deswegen muß das Sekundaexamen eingelegt werden, weil es allein den Abschluß bietet und allein dem aus der Untersekunda einer neunstufigen Anstalt Abgehenden auch in der Welt die gleiche Berechtigung giebt, wie dem von einer höheren Bürgerschule Abgehenden. [Zuruf.] Es wird mir zugerufen: Das ist total falsch. Ich erwarte den Gegenbeweis; vorläufig muß ich bei meiner Auffassung stehen bleiben. Es ist doch wohl ganz charakteristisch, daß, nachdem die neuen Lehrpläne thatsächlich veröffentlicht sind und nachdem nun die große Zahl sehr sachverständiger Leute, welche über sie zu urteilen berufen und berechtigt sind, sich mit dem genau bekannt gemacht hat, was die Regierung will, die Beurteilung im ganzen eine viel sachlichere und vor allen Dingen auch bezüglich des Zwischenexamens eine sehr viel günstigere geworden ist."

Auch zu anderen Stellen der vorstehenden Äußerung, als wo er erfolgte, wäre ein Einwandsruf am Platz gewesen. Wer betrachtet unsere ganze höhere Schulbildung (also auch die auf den höheren realistischen Schulen) nur aus dem Gesichtspunkte einer Vorbereitung für die Universität? und zwar wesentlich für das Studium der „reinen Geisteswissenschaft"? Die Organisation der humanistischen Gymnasien muß von dem Gesichtspunkt beherrscht sein, daß die, welche eine solche Anstalt durch-

gemacht haben, für die verschiedenen Universitätsstudien gut gerüstet sein sollen: dies wird behauptet und dies mit vollem Recht. Denn es ist sicher: wenn sich bei Einrichtung des Gymnasiallehrplanes ein anderer Gesichtspunkt vordrängt, so sinkt die wissenschaftliche Tüchtigkeit unserer Studierenden auf ein niedrigeres Niveau; der dadurch entstehende Schaden aber trifft nicht bloß die Studierenden und die Studierten und die Entwickelung der Wissenschaft, sondern recht sehr auch das gemeine Wohl. Selbst wenn die, welche das ganze Gymnasium oder einen Teil desselben durchmachen und hernach kein gelehrtes Studium ergreifen, sehr schlecht dabei führen, müßte der eben bezeichnete Gesichtspunkt durchschlagend sein für die Gestaltung des gymnasialen Lehrplans. Aber fahren denn alle diese Leute, wenn man die Wirklichkeit ins Auge faßt, so schlecht?

Abg. Prof. Dr. Kropatscheck kam auf einen Punkt betreffs des Zwischenexamens zu sprechen, den der Minister übergangen, der aber vor kurzem im Reichstag zu einer Diskussion geführt habe.

„Man hat dort behauptet: es greife in die Kompetenz des Reiches über, wenn man in Preußen am Schlusse der Untersekunda ein besonderes Examen einführte, weil damit gewissermaßen der Grundsatz durchlöchert würde, jeder der mit dem Zeugnis von Obersekunda ausgestattet sei, habe die Berechtigung zum einjährigen Dienst auch ohne Examen. Es ist im Reichstag diese Anschauung, die besonders der Herr Kollege Richter vertreten hat, schon vom Staatssekretär v. Boetticher zurückgewiesen worden und meiner Ansicht nach durchaus mit zutreffenden Gründen. Denn, meine Herren, das liegt klar auf der Hand, es muß doch jedem Staat überlassen bleiben, wie und auf welchem Wege er den Nachweis der Reife für Obersekunda geliefert sehen will."

Dann wies Kr. darauf hin, daß im Elsaß am Ende des Kurses der sechsjährigen Progymnasien die Schüler ebenfalls einer Prüfung unterworfen werden, welche über die Reife für Obersekunda den erforderlichen Ausweis giebt.

„Also auch dort wird bei der sechsklassigen Schule die Abgangsprüfung, an die das Zeugnis zum einjährigen Dienst geknüpft ist, angesehen als eine Prüfung für den Ausweis der Reife für Obersekunda, und weiter soll das neueinzuführende Examen bei uns auch nichts sein. Als solches halte ich es aber mit Rücksicht auf die sonst schwierige Lage derjenigen, die von einer sechsklassigen Schule abgehen und stets ein Examen machen müssen, um das einjährige Zeugnis zu erhalten, beim Abschluß der Untersekunda auch in der neunklassigen Schule für durchaus geboten, wenngleich ihm vom pädagogischen Standpunkte aus auch Bedenken unzweifelhaft entgegenstehen."

Wir haben zwei, wie uns scheint, schwerwiegende Bedenken im IV. Heft des vorigen Jahrganges S. 162 fg. geäußert. Auf einen andern Übelstand werden wir noch später zu sprechen kommen, auf den ungünstigen Einfluß, den dieses Zwischenexamen teilweise auf die Disponierung des Unterrichtsstoffes üben mußte. — Gegen Ende seiner Rede (nach den Erörterungen über die Einheitsschule, die in Heft I. dieses Jahrg. S. 60 und 63 abgedruckt sind) bemerkte H. Kropatscheck:

„In einem bin ich aber mit H. von Schenckendorff einig: es ist durchaus wünschenswert, jetzt unserer Schulverwaltung Zeit zu lassen, um die Dinge, die auf dem Papier als Reformen stehen, praktisch durchzuführen und zu sehen, wie die Sachen sich weiter entwickeln werden. Es wäre in hohem Grade zu bedauern, wenn seitens unserer Schulreformer, die ja das große Wort vielfach in der Presse führen, weiter störend eingegriffen und noch mehr Beunruhigung in unser Schulwesen hineingetragen würde, als leider bisher schon. Denn das dürfen Sie sich nicht verhehlen, m. H., das fortwährende Herummäkeln in der Presse an unserm höhern Schulwesen, als ob da alles verrottet wäre, als ob erst gründlich mit dem ganzen Wesen aufgeräumt werden müßte, das hat schon sehr bedenkliche Wirkungen ausgeübt, vor allem auf die Schüler selbst. Das kann jeder Vater jetzt erleben,

der Söhne in den mittleren Klaſſen der höheren Schulen hat, daß ſie ſagen: in unſeren Schulen iſt ja alles ſo ſchlecht, daß man eigentlich gar nicht mehr hineingehen dürfte."

Er ſei zwar, ſchließt Krop., von dem, was jetzt Reform genannt werde, keineswegs durchaus befriedigt, er habe auch ſeine Bedenken, unterdrücke ſie jedoch für jetzt: denn Ruhe ſei auf dieſem Gebiete jetzt dringender nötig als je, des Streites über unſer höheres Schulweſen ſei genug. Vor Allem aber müſſe dankbar anerkannt werden, mit welch' unermüdlichem Fleiß und in wie kurzer Zeit man im Kultusminiſterium eine Aufgabe bewältigt habe, die gewiß keine leichte geweſen ſei.

Aus welchem Grunde uns ſchon jetzt eine eingehende Kritik der preußiſchen, ſowie der bayeriſchen, ſächſiſchen und württembergiſchen neuen Lehrpläne als ganz unvermeidlich erſcheint, haben wir im I. Heft S. 43 geſagt und haben ebenda S. 26—39 eine vergleichende Beſprechung der Neuerungen in den genannten vier Staaten begonnen.

Aus der Meinungsäußerung des Abg. Gymnaſialdirektors Schmelzer heben wir Folgendes aus:

„Ich bin den Plänen hauptſächlich dankbar wegen der einzelnen Grundzüge und vornehmlich deswegen, weil ſie die Hausarbeit der Schüler beſchränken und die Arbeit in die Schule ſelbſt verlegen. Sie machen es dadurch dem Lehrer viel ſchwerer, als er es heutzutage hat, das ſchadet aber nichts. Sie machen damit der Familie und dem Hauſe möglich, an der Erziehung der Kinder ſelbſtkräftig und energiſch Anteil zu nehmen, und, daß dies geſchehe, iſt eine Forderung, die gewiß ſo gerecht iſt, wie irgend eine andere. — Dann möchte ich mir noch ein kurzes Wort erlauben über das Examen der Unterſekunda. Zuerſt ein Wort im Intereſſe der Knaben, die dieſes Examen machen. Dieſe Knaben werden in unſeren Zeitungen immer ſehr ſchlecht behandelt; es heißt beſtändig, ſie ſind der Ballaſt der Schulen. Meine Herren, das iſt nicht richtig. Unter den 25 Prozent, welche mit dem Zeugnis zum einjährigen Dienſt das Gymnaſium oder die Realſchule verlaſſen, befindet ſich eine große Anzahl recht fähiger Schüler, und mitunter die beſten ihres Cötus. — Nun habe ich eine Bitte wegen dieſes Examens an den Herrn Miniſter. H. Abg. Graf hat vorhin angedeutet, daß bei dieſem Examen die Gegenwart des Schulrats, des leidigen Schulrats, oder wie Sie es nennen wollen, nicht durchweg ins Auge gefaßt ſei, ... die aus dem Examen etwas ganz anderes alle mal macht, wie die Lehrer, welche die einzelnen Schüler kennen und danach ſie auch prüfen, und wie der Direktor, der ſie auch kennt. Iſt das richtig, ſoll hier der Schulrat aus dem Examen fortbleiben oder doch nur dann und wann antreten, ſoll die Leitung des Examens dem Leiter der Anſtalt übergeben werden, dann ſehe ich abſolut nicht, was an dieſem Examen Schwieriges ſein könnte. Ich würde dem Herrn Miniſter danken, wenn er mir auf dieſe Frage eine Antwort gäbe. — Was aber, m. H., die Arbeiten in der Kommiſſion anbetrifft und beſonders der Siebenerkommiſſion, ſo muß ich geſtehen: ich für meine Perſon bin ihr ſehr dankbar und ſchließe mich auch dem Dank an, den der Abg. Dr. Kropatſcheck dem Miniſterium ausgeſprochen hat. Auch ich hoffe: wir kommen mit dieſen Lehrplänen ganz bedeutend weiter, und auch ich rufe meinen Kollegen zu: prüfet ſie genau, bildet euch aber nicht ein, daß ihr dies in einem Jahre könnt, ſondern ſeid überzeugt, daß wenigſtens Jahrzehnte ruhiger Arbeit dazu gehören."

Regierungskommiſſar W. Geh. Oberregierungsrat Dr. Stauder erwiderte:

„Ich bin den Abg. Dr. Schmelzer und Dr. Graf ſehr dankbar, daß ſie das viel angegriffene Abſchlußexamen in das richtige Licht gerückt haben. Was insbeſondere die eine Frage betrifft, die der Abg. Dr. Schmelzer an die Unterrichtsverwaltung gerichtet hat, ſo kann ich ihm erklären, daß es die Abſicht des Herrn Unterrichtsminiſters iſt, in der Regel den Direktor zum Kommiſſar der Regierung bei der Prüfung zu machen und nur in beſonderen Fällen den Provinzialſchulrat mit dem Vorſitz zu betrauen. Schon die Übertaſtung unſerer Provinzialſchulräte mit anderweitigen Arbeiten, mit anderweitigen Prüfungsgeſchäften würde ja eine regelmäßige Abhaltung der Prüfung durch dieſe Organe der Schulverwaltung unmöglich machen."

Digitized by Google

Sodann äußerte sich Abg. Gymnasialdirektor a. D. Dr. Köhler im Namen seiner Parteigenossen (des Zentrums) über die neuen Lehrpläne mit Beschränkung auf das humanistische Gymnasium. Diese Pläne ständen gegenüber den zahllosen Verbesserungsversuchen, die in den letzten Jahrzehnten gemacht worden, auf einem konservativen Boden. Sie suchten das seit Jahrhunderten in den deutschen Gymnasien Bewährte festzuhalten und gäben nur dasjenige preis, was hinfällig und unhaltbar geworden sei. Dazu gehöre der lateinische Aufsatz und die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische auf den oberen Stufen [?]. Das Deutsche trete mehr als bisher in den Vordergrund, und die fremden Sprachen seien mehr als früher in den Dienst der Muttersprache gestellt.

„Mit diesen Änderungen, welche das Deutsche und die beiden alten Sprachen betreffen, kann man sich einverstanden erklären; nur erscheint es fraglich, ob bei der für das Lateinische eingetretenen Beschneidung der wöchentlichen Lehrstunden um 17 volle Stunden das allerdings ermäßigte Ziel der Reifeprüfung in diesem Fach noch ohne besondere Anstrengung der Schüler erreicht werden kann. Als einen wesentlichen Vorzug der neuen Lehrpläne vor denen des Jahres 1882 betrachte ich die Verlegung des Beginns des Unterrichts im Französischen aus der Quinta nach der Quarta, sowie die Einrichtung, daß fortan an den Gymnasien den Schülern der oberen Klassen von Obersekunda an Gelegenheit geboten wird, die Anfangsgründe des Englischen zu erlernen."

Redner schließt, den Äußerungen der Vorredner entsprechend, mit der dringenden Bitte, daß den Gymnasien jetzt eine längere Ruhezeit gewährt werden möge, damit sie sich ohne Gefahr, in Bälde wieder von neuen Reformen heimgesucht zu werden, einleben könnten in die Normen, die ihnen jetzt angewiesen seien. — Die Erklärung des obigen Fragezeichens werden wir in der Fortsetzung der die verschiedenen neuen Lehrpläne vergleichenden Besprechung geben.

In der bayerischen Kammer der Abgeordneten wurde bei der Besprechung des Staatsbudgets am 4. und 5. Februar 1892 über Organisation und Betrieb der humanistischen Gymnasien gesprochen. Soweit diese Debatte die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau betraf, haben wir das Wesentlichste daraus schon im II. Heft S. 122 fgg. mitgeteilt. Hier mögen folgende Excerpte Platz finden.

Der Berichterstatter über die Beratungen des Finanzausschusses, Lycealrektor Dr. Daller, kam auch auf die Prüfung am Ende des sechsten Jahreskurses zu sprechen und meinte, daß die Einführung einer solchen zum Zweck der Ausstellung eines Befähigungszeugnisses für den einjährigen Dienst ein Unglück für die Gymnasien wäre: das Richtige würde sein, wenn man nur den Absolventen einer höheren Schule, also auch der Gymnasien, das Zeugnis der Befähigung für diesen Dienst von Seiten der Anstalt ausstelle. Die günstige Anschauung aber von dem neuen bayerischen Gymnasiallehrplan, welche H. Daller als die im Ausschuß herrschende mitteilte, fand hernach ihren mehr oder minder entschiedenen Ausdruck in den Voten von Abgeordneten verschiedenster Parteistellung.

Selbst Freiherr von Stauffenberg, dem die Einheitsschule als Ideal vorschwebt und der im Einzelnen Dies und Jenes auszusetzen fand, erklärte: es könne im großen Ganzen durchaus nicht verkannt werden, daß der neue Schulplan wesentliche Besserungen enthalte. Es sei hier einmal den sanitären Anforderungen mehr Gewicht beigelegt. Zweitens erkennt er in der Regelung des Maßes der Hausaufgaben einen Fortschritt: er sieht die Feststellung eines bestimmten Stundenmaximums für jene Leistungen als notwendig an, obgleich er zugesteht, daß er, der in früherer Zeit wegen Überbürdung der Schüler in einigen Fällen Klage geführt, seitdem nichts mehr von solcher Überanstrengung gehört habe. Er lobt fer-

ner, daß ein etwas stärkerer Ton auf das Übersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen ins Deutsche als auf das Übertragen aus dem Deutschen in die klassischen Sprachen gelegt werde. Bezüglich des in Preußen eingeführten Zwischenexamens und der Ausstellung des Zeugnisses für den einjährigen Dienst ist er derselben Anschauung wie H. Daller. Die Anstände, die H. v. Stauffenberg äußerte, beziehen sich zumeist auf die üblichen Lehrbücher. Daneben beklagte er, daß auf das Französische zu wenig Zeit verwendet werde, und wünschte ein Zurücktreten der sog. freien deutschen Aufsätze und ein stärkeres Hervortreten der schriftlichen Beschreibungen angeschauter Gegenstände.

Abg. Professor Seitz betonte gegenüber den Reformbestrebungen von Nichtschulmännern das Recht der Pädagogen, doch ebenfalls ein Wort dabei mitzureden, und bezeichnete unter Zustimmungsrufen den Punkt, den er und die überwiegende Mehrzahl seiner Kollegen nach ihrer Überzeugung alle Zeit festhalten würden, die Forderung, daß an den bisherigen Grundlagen des humanistischen Unterrichts nicht gerüttelt werde, daß insbesondere dem Griechischen seine Stellung im Gymnasialunterricht erhalten bleibe. Dann konstatiert er die allgemeine Verbreitung der Ansicht, daß man in Baiern bei dem Reformwerk mit Mäßigung und Besonnenheit vorgegangen sei. Nicht einverstanden ist er mit dem Erlassen des mündlichen Examens für einen Teil der Abiturienten. Gegenüber den herben Klagen über die Lehrbücher bemerkte er, daß, so lange er im Schuldienst sei, er über jedes Lehrbuch klagen gehört habe. Hinsichtlich des in Preußen eingeführten Zwischenexamens stimmte er den Herren Daller und von Stauffenberg bei.

Der Staatsminister für Kirchen- und Schulangelegenheiten Dr. von Müller verteidigte die Regelung des neusprachlichen Unterrichts in der neuen Schulordnung. Es sei bei der Absicht der Verstärkung des französischen Unterrichts die Frage aufgetreten, ob man das Französische früher als in der sechsten Klasse (d. h. Untersekunda) anfangen oder den Unterricht in den vier Klassen, in denen er seither schon betrieben wurde, intensiver gestalten solle. Man habe sich für das Letztere entschieden und die Stundenzahl des Französischen in den beiden ersten Jahren vermehrt. Bezüglich des Englischen habe man jetzt verordnet, daß zur Erlernung dieser Sprache an jedem Gymnasium Gelegenheit geboten werden solle. Der Wunsch des H. v. Stauffenberg in Betreff der deutschen Aufsätze sei durch die neue Ordnung bereits vollkommen erfüllt. Schließlich berührte der Minister eine neue Verfügung, welche den Übertritt vom Gymnasium ins Realgymnasium wesentlich erleichtere [die Übertretenden werden zunächst vom französischen Klassenunterricht dispensiert, bis sie das von den anderen Realgymnasiasten bewältigte Pensum für sich nachgeholt]; einer Erweiterung der Berechtigungen der Realgymnasialabiturienten für Universitätsstudien aber zeigte er sich nicht geneigt: gerade dem medizinischen Stande wünscht er die gymnasiale Bildung erhalten zu sehen; auch werde die gleiche Forderung jetzt von der Mehrzahl der akademischen Lehrer, die den bayerischen medizinischen Fakultäten angehörten, mit Entschiedenheit gestellt.

Am eingehendsten und unter lebhafter Akklamation sprach sich Abg. Gymnasialrektor Dr. Orterer aus. Über den allgemeinen Charakter der bayerischen Schulreform bemerkte er:

„Als wir vor vier und vor zwei Jahren diese Mittelschulreform im Anzug sahen, habe ich in diesem Hause wiederholt darauf aufmerksam gemacht, wie sympathisch es mir wäre, wenn die bayerische Staatsregierung die Initiative in dieser wichtigen Sache, soweit wir hier noch selbständig vorgehen können, ergreifen würde und nicht etwa erst einem andern mächtigeren Staate in der Neuorganisation folgend sich anschließen würde. Ich kann zu meiner Freude hier aussprechen, daß die Entwicklung der Dinge des vorvorigen und vorigen Jahres im Großen und Ganzen

den Gang und Abschluß genommen hat, der allgemeine Befriedigung in den wesentlichen Dingen hervorzurufen geeignet war. Ich glaube, die Charakteristik, die der Herr Abg. Seitz über die Reform der bayerischen Mittelschulen dahin gab, daß sie verständig, schrittweise und innerhalb vorsichtiger Grenzen das Werk gefördert hat, um das es sich handelt, ist durchaus zutreffend, ich trete ihr von ganzem Herzen bei; so habe ich schon im Ausschusse mich dahin geäußert, daß die Art und Weise, wie in Bayern die Mittelschule reformiert wurde, vor Allem in wohlthuendem Gegensatz zu der Manier stehe, wie man die Dinge zunächst in Preußen gemacht hat. Es war da ein großer Lärm am Anfang, mit großen Umsturzgedanken trat man in die Beratung ein [?], und herausgekommen ist, ich will sagen, Gott sei Dank, nicht sehr viel an wesentlichen Neuordnungen gegenüber der alten Schulorganisation [?]."

Im weiteren Verlauf der Rede bat Herr Orterer den Minister, ihm zu bestätigen, daß ohne den Beirat und die Anregung gerade aus den Kreisen der Schule heraus das bayerische Reformwerk die Gestalt nicht gewonnen hätte, die es jetzt habe. Man meine allzugerne, daß die Gymnasiallehrer sich mit solcher Vorliebe in die alten Einrichtungen eingelebt hätten, daß sie deren Schäden nicht erkennten; das sei in Bayern nicht der Fall: die Lehrer hätten selbst auf eine bessere Ausbildung des Beobachtungsvermögens der Jugend, auf stärkere Berücksichtigung des naturkundlichen und des neusprachlichen Unterrichts gedrungen. — Die wünschenswerte Entlastung der Gymnasien von Schülern sieht Redner ermöglicht, wenn man den Abiturienten realistischer Anstalten in größerem Umfang als bisher den Zugang zum Staatsdienst in technischen Fächern öffne. Zur Abwendung derjenigen Schüler von dem Gymnasium aber, welche nur den Einjährigenschein zu erhalten streben, wünscht auch Ort. dringend nicht das Mittel des Zwischenexamens gewählt und spricht seine Freude darüber aus, daß der Minister schon im Ausschuß erklärt habe, diesen Weg nicht beschreiten zu wollen. — Über Entlastung der Schüler äußerte sich Redner folgendermaßen:

„Es wäre gut, wenn man in Erwägung nähme, in dieser Beziehung nicht allzu zimperlich gegenüber der Jugend zu verfahren. Ich bin durchaus der Meinung, daß in Bezug auf die Ausgestaltung des Unterrichtes, auf die Beschaffenheit der Lokalitäten, auf die Einteilung des Unterrichtes manchmal Verkehrtes gemacht worden ist. Aber, meine Herren, Eines dürfen wir nicht vergessen: eine ernste, anstrengende Arbeit in der Schule und zu Hause ist gerade für die Jugend ein Haupterziehungsmittel, die anstrengende Arbeit, im Schweiße des Angesichtes sich den Genuß der Erkenntnis und des Fortschrittes zu erwerben, nicht etwa spielend und tändelnd, indem man die Arbeit mehr dem Lehrer als dem Schüler zumutet. Ohne diese anstrengende, eigene Mitarbeit in der Schule und außer der Schule kann unsere Erziehung nicht vom Flecke kommen, und wir laufen Gefahr, die Jugend zu verzärteln und sie um den Haupterfolg der Erziehung zu bringen. Der Gewinn ist nur dann als ein dauernder zu bezeichnen, wenn wir ihn durch eigene Arbeit uns erarbeitet haben. Es war mit der Überbürdung in Bayern nie sehr weit her; ich gebe aber zu, daß gewiß in einzelnen Fällen, besonders da, wo die Klassen in den Händen vieler Lehrer waren, wo vielleicht der Einzelne in der Hochschätzung seines Faches seine Anforderungen sehr hoch stellte, daß da Überbürdungen vorkommen konnten. Sie können auch bei der neuen Schulordnung vorkommen .... Aber im Allgemeinen habe ich den Eindruck gewonnen, daß unsere jungen Leute gar nicht so sehr unter Überbürdung, daß aber viele von ihnen an anderen Übeln, darunter an dem Übel der Blasiertheit gelitten haben und noch leiden. Es ist oft in den Kreisen der Gymnasiasten mit einem gewissen Lächeln aufgenommen worden, wenn man sich in den Kreisen der Eltern, in der Presse und auch in der Kammer so sehr den Kopf zerbrochen hat, wie man der Überbürdung abhelfen kann."

Mit Beziehung auf H. v. Stauffenbergs Klagen über die Organisation des deutschen Unterrichts wies Ort. darauf hin, daß in Bayern die Gymnasien für diesen Unterricht mehr Zeit verwenden, als in allen anderen größeren deutschen

Staaten, und daß nach Reglement und Praxis die Pflege der Muttersprache Aufgabe aller Unterrichtsfächer sei.

Abgeordneter Wirth warf die Frage auf, ob es nicht am Platze wäre, die Zeit und Arbeit, welche für die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische gefordert wird, besonders in den höheren Klassen lieber zu ausgedehnterer Lektüre der lateinischen und griechischen Klassiker und dadurch mit zu eingehenderer Kenntnis der altklassischen Kulturzustände zu verwenden.

Staatsminister Dr. von Müller erwiderte hierauf, daß man nach seiner Meinung mit der Beschränkung der Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische an der Grenze angekommen sei.

„Ich glaube, wir werden weitere Schritte nicht mehr thun können, ohne beträchtlichen Schaden anzurichten; es sind die bezüglichen Bestimmungen der Schulordnung auch so eng begrenzt, daß, wenn sie eingehalten werden, ein Übermaß nicht mehr zu besorgen ist. Die Aufgabe ist gestellt, einen deutschen, jedoch im Gedankenkreise der alten Schriftsteller liegenden Text übersetzen zu können; es ist also ausgeschlossen, was früher ja manchmal vorkam, daß die Aufgaben aus dem modernsten Gebiete genommen wurden, nicht selten sogar aus dem Gebiete neuer Erfindungen. Es muß der Text im Geiste der Klassiker liegen. Aber die stilistischen Übungen vollständig aufzugeben, würde das Sprachstudium und die Sprachkenntnisse unendlich schädigen."

Weiterhin bemerkte der Staatsminister, daß er dem Abg. Ortterer mit Vergnügen bestätige, wie aus den Kreisen der Gymnasiallehrer selbst heraus die erste und wesentlichste Anregung zur Reform gekommen sei. Die Erfüllung des von demselben ausgesprochenen Wunsches aber, eine Entlastung des Gymnasiums von Schülern dadurch zu bewirken, daß man den Absolventen realistischer Anstalten in weiterem Umfang den Weg zu technischen Fächern öffne, — die Erfüllung dieses Verlangens, bemerkte der Kultusminister, hänge nicht sowohl von seiner eigenen Würdigung der Realanstalten ab, als von derjenigen der Ressortchefs, denen die in Betracht kommenden Beamtenkategorien unterstellt seien.

In der badischen II. Kammer richtete am 28. April 1892 der Abg. Oberbürgermeister Dr. Wilckens an die Unterrichtsverwaltung folgende Anfrage:

Soviel mir bekannt, haben die Stundenpläne der preußischen Gymnasien im letzten Jahre eine ziemlich weitgehende Umgestaltung erfahren. Es liegt mir hier der Stundenplan der preußischen Gymnasien vom Dezember 1891 vor, aus dem hervorgeht, daß an denselben die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden in Latein und Griechisch 98 beträgt, während sich diese Zahl bei uns auf 108 beläuft. Es ist nun nicht meine Absicht, die Regierung in der Richtung drängen zu wollen, daß sie ohne Weiteres das preußische Vorbild nachahme. Ist doch in diesen Dingen große Vorsicht und Zurückhaltung am Platze, und ist doch weiter zu bemerken, daß Preußen sich auf der anderen Seite wieder bei der fraglichen Neuregelung in verschiedenen Beziehungen unserem badischen Stundenplane genähert hat, indem es z. B. die Verpflichtung zum Zeichnen bis Obertertia einführte und den lateinischen Aufsatz in der Abiturientenprüfung fallen ließ. Immerhin könnte der preußische Vorgang zu einer erneuten Prüfung der einschlägigen Verhältnisse auch in Baden Anlaß geben, und es wäre mir erwünscht, zu hören, ob solche Erörterungen im Schooße der Gr. Regierung bereits stattgefunden haben oder für die Folge beabsichtigt sind.

Der Direktor des Oberschulrats Geh. Rat Joos erwiderte hierauf, indem er zunächst darauf hinwies, wie verschieden die dem Lateinischen ausgesetzte Stundenzahl in verschiedenen deutschen Staaten auch nach den neuesten Stundenplanänderungen sei. Württemberg stehe mit 81 wöchentlichen Stunden obenan, Preußen mit 62 an letzter Stelle, Baden in der Mitte. Sodann bemerkte er: die Gr. Schulverwaltung werde selbstverständlich die Erfahrungen, die mit dem neuen preußischen Lehrplan gemacht würden, sorgsam beobachten und die entsprechenden

Folgerungen ziehen. Jetzt schon nach dem Vorgange Preußens ändernd einzutreten, dazu liege ein hinreichender Anlaß keineswegs vor: man müsse eben die Ergebnisse der Reduktion der Lateinstundenzahl in Preußen abwarten.

Hierauf ergriff noch einmal Dr. Wilckens das Wort, um zur Vermeidung von Mißverständnissen ausdrücklich zu betonen, daß er zu einer Änderung des badischen Schulplanes im Sinne der in Preußen getroffenen Regelung keine Anregung geben wollte. Es sei nur seine Absicht gewesen, die Regierung zu einer Äußerung über den Stand der Sache zu veranlassen, und er danke dem Hrn. Regierungskommissär für seine Auskunft, mit der er ganz einverstanden sei. Auch er sei der Ansicht, daß man in Baden auf diesem Gebiete keineswegs alle Änderungen, die man in Preußen mache, sofort mitmachen solle.

Über die Einheitsschule wurde diesmal in dem badischen Abgeordnetenhaus nicht debattiert.

Daß weder auf dem sächsischen noch auf dem württembergischen Landtag eine Diskussion über die neue Unterrichtsordnung stattfand, haben wir bereits Heft I. S. 43 mitgeteilt. Auch aus diesem Stillschweigen ist natürlich ein Schluß auf die herrschende Stimmung zu ziehen. U.

Eingesandte Schriften.

(Forts. von S. 91.)

Diejenigen der unten aufgezählten Schriften, zu deren Bezeichnung nicht noch eine Bemerkung hinzugefügt ist, werden später besprochen werden.

Schriften pädagogischen Inhalts, die sich nicht auf einzelne Unterrichtsfächer beziehen.

Dr. **W. Rein**, Dir. des pädag. Seminars an der Universität Jena: Pädagogik im Grundriß. Zweite Auflage. Stuttgart 1893. Sammlung Göschen. 144 S. 80 Pf.

Dr. **Leopold Schmidt**, Prof. der kl. Philol. an der Univ. Marburg [†]: Der philologische Universitätslehrer, seine Tadler und seine Ziele. Marburg, Elwert 1892. 30 S.

Dr **U. von Wilamowitz-Moellendorff**, derz. Prorektor der Univ. Göttingen: Philologie und Schulreform. Göttingen, Dietrich 1892. 37 S.

Dr. **Rud. Virchow**, derz. Rektor der Universität zu Berlin: Lernen und Forschen. Berlin, Aug. Hirschwald. 27 S.

Dr. **C. F. Heman**, a. o. Prof. der Philosophie und Pädag. an der Univ. Basel: Die Bildungsideale der Deutschen im Schulwesen seit der Renaissance. Eine historische Skizze zu praktischen Zwecken. Basel, Detloff 1892. 88 S.

Otto Perthes, Oberl. in Bielefeld: Die deutsch-konservative Partei und das höhere Schulwesen. Eine Bitte an den Vorstand der deutsch-konservativen Partei. Bielefeld, Siedhoff 1892. 23 S. 50 Pf.

Dr. **S. Frankfurter**, Amanuensis an der Univ.-Bibl. in Wien: Die Mittelschulreform in Preußen und das österreichische Mittelschulwesen. Wien, Hölder 1893. 87 S.

Dr. **Josef Laos**, Prof. am akad. Gymn. in Wien: Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Kanzentration. Wien, Hölder 1892. 70 S

Wilhelm Münch, Provinzialschulrat in Coblenz: Neue pädagogische Beiträge (1. An der Schwelle des Lehramts. 2. Soll und Haben der höheren Schulen. 3. Nachlese). Berlin, R. Gaertner 1893. 160 S.

Dr. **Jul. Rothfuchs**, Provinzialschulrat zu Münster i. W.: Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Das Übersetzen in das Deutsche und manches Andere. Marburg, Elwert 1892. 173 S. 3 M.

Richard Roelel, Dir. des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Berlin: Schulreden. Berlin, R. Gaertner 1891. 209 S.

Dr. **Max Plauck**, Rektor des Karlsgymnasiums in Stuttgart: Schulreden. Stuttgart, Krabbe 1892. 214 S. 2,40 M.

Dr. **Keller**, früher Dir. des Gymnasiums in Bensheim: Worte für Schule und Haus. Ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik (1. Schulreden 2. Einige Worte über Belohnung). Bensheim, J. Ehrhardt 1892. 93 S. 1,20 M.

Johannes Classen. Gedächtnisschrift der Gelehrtenschule des Johanneums (Biographie von F. Schultetz, Grabrede von G. Behrmann, Nachruf von L. Herbst). Hamburg 1892. 46 S.

Das Caſſeler Gymnaſium der ſiebenziger Jahre. Erinnerungen eines Schülers aus damaliger Zeit. Bertin, Walther und Apolant 1891. 84 S. 1,50 M.

Zum arithmetiſchen Unterricht.

Schrader: Leitfaden für den Rechenunterricht. Hamburg 1891. 70 S.

Die vier Grundrechnungsarten werden ſo behandelt, daß ſie auch als Einführung in die allgemeine Arithmetik dienen können. Von Addition und Subtraktion fehlen die Definitionen. Die gerade Regeldetri wird mit den Worten abgemacht: „Je mehr — deſto mehr, je weniger — deſto weniger“. Für die Multiplikation mit einem Bruch wird eine beſondere Definition eingeführt, ohne deren Zuſammenhang mit der urſprünglichen Definition anzudeuten. Daß bei den Juden das Datum mit dem Sonnenuntergang beginnen ſoll (S. 55), wird wohl bei ihrem Verkehr mit Chriſten nicht aufrecht zu halten ſein.

Sickenberger: Leitfaden der Arithmetik nebſt Übungsbeiſpielen. München 1892. 196 S. 1 M. 60.

Indem der Verfaſſer die Rechenregeln in der gebräuchlichen Form mit Verzicht auf genauere Begründung gibt und hiermit eine reichhaltige Aufgabenſammlung verbindet, bietet er ein Unterrichtsmittel, von deſſen ſtarkem Gebrauch die 5 Auflagen zeugen.

Sickenberger: Leitfaden der elementaren Mathematik. 1. Teil Algebra. 2. Aufl. 1892. 75 S. 1 M. 20.

Der Leitfaden enthält den Lehrſtoff in überſichtlicher und für den Gebrauch der Schüler geeigneten Form und Ausdehnung. Mangelhaft iſt die Definition der Addition und der negativen Zahlen, deren Subtraktion nicht klar zum Ausdruck kommt. He.

(Fortſetzung folgt.)

Nachtrag zu S. 171.

Beim Abſchluß des Heftes kommt mir ein Aufſatz von Hn. Dr. G. Völcker, Dir. des Realprog. in Schönebeck a. E., in den Neuen Jahrbüchern f. Phil. und Päd. 1892 II, Heft 11 S. 572 ff. zu Geſicht, wo die vollſte Zuſtimmung zu Reinhardts erſter Schrift über „die Frankfurter Lehrpläne“ erklärt wird. Ob man dem Letzteren zu dieſer Bundesgenoſſenſchaft Glück wünſchen ſoll? S. 580 ſagt Völcker mit Rückſicht auf Zieglers und meine Verwendung ausländiſcher Erfahrungen bei der Erörterung der Einheitsſchulfrage: „Nach meiner Anſicht hat überhaupt das Heranziehen des Auslandes, der Vergleich der dortigen Verhältniſſe mit den unſerigen nicht mehr beweiſende Kraft als jeder andere Vergleich, d. h. durchaus gar keine: comparaison n'est pas raison.“ Herr Völcker hat ſich ſo viel mit pſychologiſchen Erwägungen, mit dem Denken, wie es iſt, beſchäftigt, daß ihm, ſcheint es, das Denken, wie es ſein ſoll, die Logik etwas fremd geworden iſt. Oder ſollte die ſpaßhafte Konfuſion, die in obigen Worten ſteckt, φύσει entſtanden ſein? U.

Generalverſammlung des Gymnaſialvereins.

Nach dem am 7. Juni 1892 gefaßten Beſchluß der zweiten Generalverſammlung des Vereins muß die diesjährige in den Oſterferien ſtattfinden, da die Wiener Philologenverſammlung auf Pfingſten angeſetzt worden iſt.

Als Ort wurde von uns Leipzig in Ausſicht genommen. Inzwiſchen iſt zur Kenntnis des Vorſtandes gekommen, daß der ſächſiſche Gymnaſiallehrerverein, der ſtatutengemäß um Oſtern zuſammentritt, Dresden zum Verſammlungsort für 1893 gewählt hat; und es trat infolgedeſſen der Gedanke auf, ob es nicht zweckmäßig ſei, auch die Generalverſammlung unſeres Vereins nach dieſer Stadt zu verlegen, etwa auf den Tag vor der Verſammlung des ſächſiſchen Vereins. In der Hoffnung, ſchon in der vorliegenden Nummer die Entſcheidung dieſer Frage, die auf Veranlaſſung des Herrn Geheimerat Schrader durch Herrn Direktor Kübler den anderen 15 Vorſtandsmitgliedern vorgelegt wurde, mitteilen zu können, hielten wir die Ausgabe dieſes Heftes zurück. Da ſich aber jene Erwartung bis heute noch nicht erfüllt hat, wird die definitive Mitteilung über den Verſammlungsort ſamt den näheren Angaben über Zeit und Lokal im vierten Heft erfolgen, das im Februar ausgegeben werden ſoll.

15. Januar 1893. G. Uhlig.

Abgeſchloſſen Anfang Januar 1893.

Die XLII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Das unterfertigte Präsidium beehrt sich hiemit zum Besuche der 42. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner, welche in der Pfingstwoche 1893 und zwar von Mittwoch den 24. Mai bis einschließlich Sonnabend den 27. Mai zu Wien abgehalten werden wird, ergebenst einzuladen.

Se. Excellenz der Herr Minister für Cultus und Unterricht hat mit Erlaß vom 8. Juli 1892 dieser Versammlung seine Genehmigung erteilt und ihr seine Unterstützung freundlichst zugesagt.

Der hohe akademische Senat der Wiener Universität hat für die Tage der Versammlung die große und kleine Aula, sowie Hörsäle der Universität zur Verfügung gestellt.

Die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hat seit ihrem Bestehen nichtdeutsche Fach- und Berufsgenossen als willkommene Gäste begrüßt. Das Präsidium richtet daher diese Einladung insbesondere auch an die Philologen und Schulmänner ungarischer, slavischer und italienischer Nation im weiten Bereiche der österreichisch-ungarischen Monarchie.

Anmeldungen zur Teilnahme an der Versammlung wollen unter Einsendung des statutenmäßigen Beitrages von 10 Mark (5.80 Gulden) an die Buchhandlung Gerold & Comp., Wien, I. Stefansplatz 8, gerichtet werden.

Zugleich mit der Anmeldung möge auch Mitteilung darüber erfolgen, ob die Wohnung vorausbestellt werden soll; ebenso wird Äußerung über die Teilnahme am Festmahl und Einsendung des Betrages (das trockene Gedeck 3 fl.) erbeten.

Die Zustellung der Mitgliedskarte eventuell Wohnungsanweisung und Festmahlkarte wird sobald als thunlich erfolgen.

Die Mitgliederkarten gelten für alle Zusammenkünfte als Legitimation; dieselben sind daher stets mitzuführen und auf Verlangen vorzuzeigen.

Fahrpreisermäßigungen für die Eisenbahnen finden nur gegen Vorweis der Mitgliedskarten statt.

Anmeldungen von Vorträgen für die allgemeinen und Sektionssitzungen an das Präsidium (Hofrat Dr. W. R. von Hartel, I. Heßgasse 7) werden bis längstens zum 1. Mai erbeten.

Das Programm der Versammlung wird Ende März veröffentlicht werden.

Wien, den 31. Jänner 1893.

Das Präsidium der Versammlung.

(I. Hofrat Dr. **Wilh. R. v. Hartel,** I Heßgasse 7; II. Reg.-Rat **Egger-Möllwald,** IV Theresianum.)

Internationale Pädagogenversammlung zu Chicago

(Worlds Educational Congress)
vom 25.—28. Juli 1893.

Zugleich mit der Weltausstellung zu Chicago wird auch ein internationaler Pädagogenkongreß geplant, zu dem bereits umfassende Vorbereitungen getroffen sind. Die vorläufige Ankündigung liegt uns jetzt vor. Wir entnehmen ihr, was für deutsche Pädagogen von Interesse sein wird.

Es sind zunächst folgende Abteilungen gebildet worden: Hochschulwesen, Mittelschulwesen, Elementarschulwesen, Kindergärten, Schulinspektion, Ausbildung der Lehrer, Unterricht in den bildenden Künsten, Gesangunterricht, technologischer Unterricht, Handfertigkeitsunterricht, Praktische Erziehung, Physische Erziehung, Pädagogische Veröffentlichungen, Rationelle Psychologie, Experimentelle Psychologie.

Für jede dieser Gruppen ist ein Vorsitzender ernannt. Die Sitzungen der Abteilungen finden statt an den Morgen und Nachmittagen von Mittwoch, Donnerstag und Freitag 26.—28. Juli. Außer diesen Abteilungssitzungen werden zwei Generalversammlungen des ganzen Kongresses abgehalten werden: die erste am Dienstag Abend, dem 25. Juli, die zweite am Freitag Abend, dem 28. Juli.

Ein Eintrittsgeld von zwei Dollars (8 M.) berechtigt jedermann zur Teilnahme an den Sitzungen des Kongresses und zu einem Exemplar der Verhandlungen, sobald sie gedruckt sind.

Im Folgenden geben wir eine Liste der Fragen, welche bisher zur Erörterung vorgeschlagen worden sind. Thesen über diese und verwandte Fragen sind erwünscht, sollen aber nicht ein Maximum von 2500 Wörtern überschreiten. Sie müssen vor dem 10. April 1893 eingesandt und adressiert sein: To the Chairman of the Comittee of Arrangements for the World's Educational Congress: *W. T. Harris*, Commissioner of Education of the United States. Washington, District of Columbia, U. S. A. Das Komitee wird dann aus diesen Thesen diejenigen auswählen, welche in den verschiedenen Abteilungen zur Eröffnung der Diskussion verlesen werden sollen.

I. Allgemeine Fragen.

1. Unentgeltlicher Unterricht.

Soll der öffentliche Schulunterricht unentgeltlich sein? Und inwieweit? Für alle Schulen und für jedermann? Sollen arme Eltern unterstützt, soll Mittagessen armen Schülern verabreicht und sollen die Schulbücher gratis geliefert werden?

2. Fortschritt in Bau und Einrichtung der Schulen.

Welche Reformen sind zu empfehlen?

3. Schulbibliotheken.

Wie wird die Privatlektüre der Schüler gefördert?

4. Schulmuseen.

Was sollen sie enthalten, und nach welcher Methode sollen sie eingerichtet und benutzt werden?

5. Pädagogische Zeitschriften.

Wie können sie am segensreichsten auf Lehrer und Publikum einwirken? Sollen sie von der Regierung unterstützt werden?

6. Schulhygiene.

Das beste System des Turnens. Stellung und Ausdehnung desselben in der Schule. Statistische Erhebungen über Schulhygiene. Medizinische Inspektion der Schulen.

7. Kunſt.

Können Kunſtwerke den Schülern zur Ausbildung des Geſchmackes vorgeführt werden und welche? — Zeichenunterricht. Soll mit dem Linear- oder mit dem Körperzeichnen begonnen werden?

8. Religiöſe und moraliſche Erziehung.

Iſt es möglich, beide zu trennen? Soll die Religion in den Volksſchulen von Lehrern oder Geiſtlichen gelehrt werden? Soll die Bibel geleſen werden? Inwieweit ſoll die moraliſche Erziehung ſich auf Höflichkeit und geſellſchaftliche Etikette erſtrecken?

9. Erziehung zu Staatsbürgern.

Pflege des Patriotismus. In welcher Weiſe ſoll ſie ſtattfinden? Unterricht über Staatsbürgerpflichten und -rechte?

10. Beſondere Beanlagung.

Inwieweit ſoll die Ausbildung individueller Anlagen bei einem Schüler beſonders gefördert werden?

11. Prüfungen und Beförderungen.

Schriftliche Examina? Wie zu handhaben?

12. Lehrer und Lehrerinnen.

Unterſchiede und Vorzüge der Methoden männlicher und weiblicher Lehrer.

13. Unterrichtsſtatiſtik.

Über welche Punkte der Schulſtatiſtik ſollen regelmäßige Aufzeichnungen gemacht und ſoll ſtets Bericht erſtattet werden?

II. Elementarſchulweſen.

14. Kindergärten.

Soll Froebels Methode angewendet werden und wie weit? Übergang zum Schulunterricht.

15. Einklaſſige Landſchulen.

Soll Einteilung in mehrere Klaſſen angeſtrebt werden? Können ältere Schüler mit Erfolg in ſolchen Schulen als Hilfslehrer verwandt werden?

16. Klaſſeneinteilung.

Wie weit ſoll dieſelbe gehen? Genügt die Einteilung in Jahreskurſe? Oder ſollen Klaſſen nie mehr als 20—30 Schüler umfaſſen? Werden durch Jahreskurſe oder zweijährige Kurſe nicht die begabteren Schüler zurückgehalten und die unbegabten entmutigt?

17. Umfang des Elementarunterrichts.

Welche Fächer? Soll Rückſicht auf die örtlichen Bedürfniſſe der Bevölkerung (Induſtrie, Landbau, Handel) genommen werden?

18. Handfertigkeitsunterricht.

Wert desſelben. Welcher Lehrgang iſt der beſte? Vergleich der franzöſiſchen, deutſchen, ſchwediſchen und amerikaniſchen Syſteme und ihrer Reſultate. In welchem Alter ſoll der Anfang ſtattfinden?

19. Schulſparkaſſen.

Wert derſelben. Beſte Methode. Gefahren und ihre Abhülfe.

III. Mittelſchulweſen.

20. Abgrenzung.

Geeignete Grenzen nach oben und unten. Soll eine Spezialiſierung der Studien eintreten? Und wann?

21. Beaufsichtigung und Ausbildung der Lehrer für Mittelschulen.

Wie soll sie geschehen? — Sollen Privat-Mittelschulen unter Staatsaufsicht stehen?

22. Rücksicht auf das praktische Leben.

Welche Fächer sollen gelehrt werden, die nur für das praktische Leben Bedeutung haben?

23. Studium des Lateinischen und Griechischen.

Wann werden diese Studien am vorteilhaftesten begonnen, vor oder nach dem Unterricht in modernen Sprachen? Welche Unterschiede in den Unterrichtsmethoden ergeben sich notwendig, wenn das Studium dieser Sprachen in dem Alter von 10 Jahren begonnen wird statt in dem reiferen von 14 oder 15? Ist z. B. das Lehrverfahren in den klassischen Sprachen, wie sie in denjenigen Schulen gelehrt werden, wo Latein in dem Alter von 13 oder 14 Jahren begonnen wird, wissenschaftlicher, d. h. mehr auf Philologie gegründet, als in den vorbereitenden Schulen, wo dieses Fach in dem Alter von 8 oder 10 Jahren angefangen wird? Ist das Argument gültig, welches den bedeutenden Raum, der in dem höheren und dem Mittelschulunterricht durch die klassischen Sprachen eingenommen wird, auf Grund davon rechtfertigt, daß die moderne Civilisation von Rom und Griechenland stammt, und daß sie deswegen nur von denen verstanden werden kann, die einige Kenntnis von den Sprachen dieser Völker haben?

24. Geometrie und Algebra.

Welche von beiden soll zuerst gelehrt werden?

IV. Hochschulwesen.

25. Das amerikanische College und die entsprechenden ausländischen Einrichtungen.

Stellung des college, Gymnasium und lycée zu den Forderungen der Elementarschulen, technischen Anstalten und Universitäten.

26. Spezialisierung im Studium.

Wann soll sie beginnen?

27. Höhere Erziehung der Frauen.

Gemeinsame Erziehung der Geschlechter in höheren Lehranstalten. Zulassung der Frauen zu allen Universitätsstudien.

28. Akademische Würden.

Sollen Ehrenernennungen abgeschafft werden?

V. Vermischtes.

29. Industrielle und technische Schulen.

Abgrenzung von den übrigen Schulen.

30. Fachliche Ausbildung der Lehrer.

Studiengang in Musterschulen. Wie unterscheidet sich die typische Musterschularbeit in ihrer Methode von derjenigen des höheren und des Mittelschulunterrichts? — Welcher Studiengang soll Bedingung sein für die Erlangung des pädagogischen Doktortitels? — Wie können pädagogische Bibliotheken am besten eingerichtet werden und welche Bücher sollten sie enthalten? — Wert der praktischen Unterrichtsübungen in einer Musterschule. Sollen die Unterrichtsmethoden durch didaktische Unterweisung in Musterschulen oder durch Zuhören in Lehrstunden hervorragender Lehrer angeeignet werden?

31. Schulen für Jurisprudenz, Medizin, Theologie.

32. Experimentelle Psychologie.

Bedeutung für die Pädagogik.

33. Rationelle Psychologie.

Wert für die Erziehung.

34. Handelsschulen.

Einrichtung und Methoden.

Mit dieser Zusammenstellung will das Komitee nur eine allgemeine Anregung geben. Auch die Einsendung anderer Fragen wird gewünscht, wenn dieselben nur internationales Interesse haben.

Wir gedenken, später über den Verlauf einzelner Discussionen Bericht zu erstatten.

Deutsche Ausstellung für das niedere und höhere Unterrichtswesen in Chicago.

Das preußische Kultusministerium hat Programme der Ausstellung 1) für das höhere Mädchenschulwesen und das gesamte Volksschulwesen, 2) für das höhere Schulwesen, 3) für den Universitätsunterricht in Chicago ausgegeben.

Das Programm für das höhere Schulwesen lautet:

§ 1.

Die Ausstellung für das höhere Schulwesen in Chicago bezweckt, den Besuchern ein zusammenfassendes und möglichst anschauliches Bild von dem gegenwärtigen Stande, von den Lehrmitteln und dem Lehrverfahren, sowie von der äußern und innern Ausstattung der verschiedenen Gattungen höherer Knabenschulen Deutschlands zu geben. (Gymnasien, Realgymnasien, Ober-Realschulen, Realschulen bezw. höhere Bürgerschulen).

§ 2.

Für die Ausstellung sind folgende Abteilungen in Aussicht genommen:

I. Schulgeschichte, Schulverfassung und Verwaltung.

a) Eine von Prof. Dr. Rethwisch verfaßte Denkschrift über Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert, nebst statistischen Überblicken.

b) Sammlung von Schriften zur Landesschulgeschichte, Ortsschulgeschichte, Anstaltsgeschichte.

c) Lebensbilder berühmter Schulmänner.

d) Schriften zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in neuerer Zeit.

e) Sammlung der für die Schulverfassung und Schulverwaltung gegenwärtig geltenden Bestimmungen.

f) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungs- und Ausführungsbestimmungen. — Prüfungsordnungen.

g) Die Sammlung der Monumenta Germaniæ Pædagogica und die Veröffentlichungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.

II. Gymnasial-Pädagogik.

a) Sammlung der bedeutenderen auf die Pädagogik der höheren Lehranstalten bezüglichen neueren Werke.

b) Die Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen und der Dezember-Konferenz.

c) Sammlung der für höhere Lehranstalten bestimmten pädagogischen Jahresberichte und Zeitschriften.

III. Unterricht und Unterrichtsmittel.

a) Sammlung von Schriften zur Methodik der einzelnen Unterrichtsgebiete.

b) Sammlung und vergleichende Zusammenstellung der besten und verbreitetsten Lehr- und Anschauungsmittel für die verschiedenen Unterrichtsgebiete (Bücher, Kar-

ten, Atlanten, Bilder, plastische Nachbildungen, Sammlungen, Apparate): 1. Religion, 2. Deutsch, 3. Lateinisch und Griechisch, 4. Mathematik, 5. Geschichte, 6. Geographie, 7. Französisch und Englisch, 8. Naturbeschreibung und Naturlehre, 9. Zeichnen und Schreiben.

c) Sammlung von Fachzeitschriften der einzelnen unter b genannten Unterrichtszweige, soweit sie Schulzwecke verfolgen.

d) Lehrerbibliotheken und Schülerbibliotheken.

IV. Einzelne Anstalten und ihr Betrieb. — Schülerarbeiten.

a) Sammlung der Jahresberichte höherer Schulen Deutschlands von Ostern bezw. Michaelis 1892.

b) Sammlung der Jahresberichte (Programme) der letzten 5 Jahre von einer Anzahl typischer höherer Lehranstalten Preußens.

c) Sammlung von Original-Schülerarbeiten aller Schularten, Klassenstufen, Unterrichtszweige aus den unter b bezeichneten Anstalten. — Schülerzeichnungen aus denselben Anstalten. — Abiturienten-Arbeiten von Ostern 1892.

V. Graphische Darstellungen. Übersichtskarten.

a) Prozentuale Teilnahme der Bevölkerung am Unterricht der höheren Schulen.

b) Verteilung der Lehrgegenstände auf die einzelnen Schularten und Klassen.

c) Karte zur Veranschaulichung der Verbreitung gymnasialer und realer höherer Lehranstalten im deutschen Reich.

VI. Sammlung von Modellen, Grundrissen, Bauplänen, Ansichten, Photographieen u. s. w. höherer Lehranstalten und ihrer Einrichtungen.

§ 3.

Druckwerke werden in Einbänden, Bilder, Wandtafeln, Pläne, Ansichten in Rahmen oder Mappen, sämtliche Gegenstände in gediegener und geschmackvoller Herrichtung auszustellen sein.

Die Herausgabe eines kurzen Führers ist ins Auge gefaßt.

§ 4.

Für die Verpackung der Ausstellungsgegenstände, rechtzeitige Versendung, Transportversicherung und, soweit es erforderlich erscheint, Feuerversicherung, Aufstellung und Überwachung an Ort und Stelle, sowie für den Rücktransport und die Rücklieferung der dargeliehenen Gegenstände wird Sorge getragen werden. Auch ist die Entsendung eines gemeinsamen Kommissars für das höhere und das Volksschulwesen in Aussicht genommen.

§ 5.

Sämtliche Schreiben und Sendungen sind zu richten an das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Ausstellung für das höhere Schulwesen in Chicago, Berlin W. Behrenstraße 72.

Die Versendung der Ausstellungsgegenstände nach Chicago wird seitens der Sammelstelle thunlichst bis Mitte Februar erfolgen. Gegenstände, welche am 1. März vom Ausgangshafen noch nicht abgegangen sind, finden nach den für die Weltausstellung geltenden Vorschriften nur in begründeten Ausnahmefällen in dem Ausstellungsraum noch Aufnahme.

Das Programm der Universitätsausstellung lautet:

§ 1.

Die Universitätsausstellung in Chicago bezweckt, den Besuchern der Weltausstellung ein zusammenfassendes und möglichst anschauliches Bild von dem Stande

und der Bedeutung der Deutschen Universitäten als Lehr- und Forschungsanstalten zu geben.

§ 2.

Für die Ausstellung sind folgende Abteilungen in Aussicht genommen:

I. Abteilung für Universitätswesen und Universitäten im allgemeinen (Allgemeine Abteilung):

a) Sammlung genereller Bestimmungen und ausgewählter Litteratur, welche sich auf

Zweck, Geschichte und Einrichtung der Universitäten im allgemeinen,
das Studium an den Universitäten im ganzen oder in einzelnen Wissenschaftszweigen,
die Stellung der Universitätslehrer und Studierenden,
das studentische Leben u. dergl.

beziehen, verbunden mit bildlichen Darstellungen, Insignien p. p., eventuell auch mit graphischen Zusammenstellungen über Zahl, Lage, Besuch der Universitäten u. dgl.;

b) Pläne, Ansichten und sonstige bildliche oder plastische Darstellungen von baulichen Einrichtungen der Universitäten, Universitäts- und zugehörigen wissenschaftlichen Institute, sowie Abbildungen einzelner sonstiger für Geschichte oder Lage der Universitäten charakteristischer Situationspunkte;

c) Sammlung der auf die einzelnen Universitäten und deren Institute oder sonstige Einrichtungen bezüglichen statutarischen oder reglementarischen Bestimmungen;

d) Sammlung der Personal- und Vorlesungsverzeichnisse vom Sommersemester 1880 ab, der Universitätschroniken und sonstigen von den einzelnen Universitäten oder ihren Instituten ausgehenden Veröffentlichungen;

e) Sammlung der sonstigen auf die einzelnen Universitäten, auf deren Institute und Einrichtungen bezüglichen Litteratur;

f) Auswahl der auf hervorragende Universitätslehrer bezüglichen biographischen Litteratur.

II. Historische Abteilung:

a) Historische Besitzstücke und bildliche Darstellungen aus der Vergangenheit der Universitäten im allgemeinen;

b) Bilder, Büsten berühmter Universitätslehrer u. dergl.;

c) Apparate und Instrumente, Präparate, Fundstücke oder Stoffe ꝛc., auch einzelne wissenschaftliche Veröffentlichungen, an welche sich bedeutende Entdeckungen, Erfindungen oder sonstige besondere wissenschaftliche Erfolge Deutscher Gelehrter knüpfen.

III. Abteilung für Lehr- und Forschungsmittel (Lehrmittelabteilung):

a) Lehrpläne und Proben der Einrichtung von wissenschaftlichen Instituten und Seminarien;

b) Ausgewählte Sammlung wissenschaftlicher Litteratur, insbesondere Staatsveröffentlichungen und wissenschaftliche Zeitschriften;

c) Ausgewählte Sammlung von Apparaten, Instrumenten, Präparaten, Anschauungstafeln und sonstigen Lehr- und Forschungsmitteln aller Art.

IV. Als besondere Abteilung die Bibliotheksausstellung, für welche ein besonderes Programm ergangen ist.

§ 3.

Auf eine ausgezeichnete Sammlung der zu II c. und III c. genannten Art ist besonderer Wert zu legen. Die Sammlung zu III c. ist thunlichst auf Fabrikate Deutschen Ursprungs zu beschränken.

§ 4.

Druckwerke werden in Einbänden, Bilder, Wandtafeln und Pläne in Rahmen (vorzugsweise Goldrahmen) oder Mappen, sämtliche Gegenstände in gediegener und geschmackvoller Herrichtung auszustellen sein. Den Gegenständen ist, soweit sachdienlich, eine kurze Beschreibung beizufügen.

§ 5.

Behufs genauerer Orientierung über die Deutschen Universitäten wird unter Leitung des ordentlichen Professors Dr. Lexis zu Göttingen in Deutscher Sprache ein größeres Druckwerk erscheinen, welches unter Mitwirkung namhafter Fachmänner Geschichte und Wesen der deutschen Universitäten, sowie die Behandlung aller Wissenschaftszweige an denselben unter Beifügung des erforderlichen statistischen Materials zur Darstellung bringt.

Außerdem ist die Herausgabe eines kurzen Führers durch die Ausstellung in deutscher und englischer Sprache ins Auge gefaßt.

§ 6.

Für die Verpackung der Ausstellungsgegenstände, rechtzeitige Versendung, Transportversicherung und, soweit es erforderlich erscheint, Feuerversicherung, Aufstellung und Überwachung an Ort und Stelle, sowie für den Rücktransport wird Sorge getragen werden. Auch ist die Entsendung eines eigenen Kommissars für die Ausstellung in Aussicht genommen.

§ 7.

Sammelstelle für die Ausstellung ist das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Bureau für die Universitätsausstellung, zu Berlin, an welches daher alle Einsendungen zu richten sind.

Die Versendung der Ausstellungsgegenstände nach Chicago wird seitens der Sammelstelle thunlichst bis Ende Januar 1893 erfolgen. Gegenstände, welche erst nach Ende Februar 1893 abgesandt werden können, werden nach den für die Weltausstellung geltenden Vorschriften nur in seltenen, besonders begründeten Ausnahmefällen noch in dem Ausstellungsraum Aufnahme finden.

Das erstgenannte Programm umfaßt I. das höhere Mädchenschulwesen, II. das Volksschulwesen in seinem weitesten Umfange: A. Volksschulen, B. Lehrerbildungsanstalten, C. Anstalten für Taubstumme, Blinde und Idioten. Hier sind sämtliche Schreiben und Sendungen zu richten an Professor Eckler, Berlin S.W. Friedrichstraße 229.

Die griechische Studienreise badischer Philologen.

(Schluß.)

Den dritten Teil der Reise bildete ein elftägiger Ausflug nach Mittelgriechenland und Thessalien, der uns bis an den Thermaischen Meerbusen führte.

Auch diese Tage waren an Genuß nicht weniger reich als an Belehrung. Überraschend wirkte am ersten Tage namentlich die zwischen zwei Schluchten des Kithaeron steil aufsteigende Burghöhe von Eleutherae. Ihre Mauer, die eine Strecke weit mitsamt den Türmen wohl erhalten ist, ergänzte nicht unwesentlich unsere bei Messene und Mantinea gewonnene Anschauung von altgriechischer Stadtbefestigung. Die Orientierung auf dem Schlachtfeld von Platää gelang nicht vollkommen. Denn das wellige Gelände bietet kaum einen festen Anhaltspunkt. Auch scheint der Asopos mehrfach Veränderungen seines Laufs erlitten zu haben,

und die auch früher schon angenommene Identificierung der Gargaphia mit der einzigen Quelle, die gegenwärtig noch auf dem Gebiete des Schlachtfeldes zu finden ist, bietet doch eine zu unsichere Grundlage. Dagegen war es Prof. Fabricius, der behufs vorbereitender Studien zwei Tage voraus gereist war, gelungen, aus den Resten und Spuren der Mauerzüge den Umfang der Stadt Platää zu den verschiedenen Zeiten ihres Bestehens zu ermitteln. Auch sah er sich im Stande, die schweren Bedenken, die Müller-Strübing gegen die Möglichkeit der Thukydideischen Darstellung von der Belagerung Platääs durch die Spartaner und damit gegen die Glaubwürdigkeit des Thukydides überhaupt erhoben hatte, als unbegründet zu erweisen.

In Theben, wo das heutige dürftige, ganz jüngst durch Erdbeben wieder schwer geschädigte Städtchen nur das Gebiet der alten Kadmeia bedeckt, wurde Prof. Fabricius eine entschiedene Genugthuung zuteil. Bei seinen Arbeiten über die Topographie dieser Stadt, in deren Verlauf er auch selbst einen Plan derselben aufgenommen, war er zur Überzeugung gelangt, daß das alte Stadtgebiet einen über die gewöhnliche Annahme weit hinausgehenden Umfang besessen, daß die Dirke nicht seine westliche Grenze bildete, sondern es in seiner Mitte durchströmte. Diese den Einwänden von U. v. Wilamowitz gegenüber festgehaltene Ansicht, die auch durch ein neuerdings aufgefundenes Bruchstück der Euripideischen Antiope gestützt wurde, fand vollste Bestätigung durch Grabungen, die am Tage vor unserer Ankunft Herr Kalopäs hatte vornehmen lassen. Denn diese erwiesen das Vorhandensein von Fundamenten einer Stadtmauer genau auf der Linie, die Fabricius als Westgrenze der alten Stadt angesetzt hatte. Zwei Bedenken blieben: es sind so in das Stadtgebiet Strecken eingeschlossen, die wegen ihrer Steilheit nicht wohl mit Häusern können überbaut gewesen sein, und dann erscheint die Stadt im Verhältnis zu ihrer geschichtlichen Bedeutung zu umfangreich. Aber das erstere ist auch bei zahlreichen andern altgriechischen Städten der Fall gewesen; und der zweite Einwand wurde durch den zahlenmäßig geführten Nachweis der Arealgröße Thebens im Vergleich zu der von anderen Stadtgebieten zufriedenstellend beseitigt.

An dem jetzt zum Teil trocken gelegten Kopaïssee vorbei gings nach Orchomenos mit seinem Kuppelgrab und der ragenden Burghöhe; dann das Kephisosthal aufwärts, stets die gewaltige Masse des Parnaß vor Augen, der von hier aus in der That zweigipflig erscheint. Auf den Trümmern des riesigen Löwen gelagert, der das Polyandrion der im erfolglosen Ringen um die Freiheit gefallenen Thebaner schmückte, ließen wir den Gang der Schlacht von Chaeronea vor dem geistigen Auge vorüberziehen, und mit warmen Worten nahm hier Fabricius das Verhalten des Demosthenes gegen den schweren von Wilamowitz ihm gemachten Vorwurf persönlicher Feigheit in Schutz.

Unvergleichlich war bei Sonnenuntergang der Blick auf ganz Nordböotien von der nach allen Seiten schroff abfallenden Burghöhe des alten Daulis, die, von den Schneegipfeln des Parnaß überragt, von seinem Ostabhang scharf in das Thal vorspringt. In fast zu raschem Wechsel erfreuten wir uns der Alpenlandschaft am Südabhang des Parnaß, des malerisch an jäher Felswand klebenden Städtchens Arachowa, der großartigen und doch lieblichen Schlucht des Pleistos, der fast einen einzigen prachtvollen Ölwald bildenden Ebene von Amphissa, und wieder des wildschönen Gebirgspasses von Amblema, der zwischen den Schneehäuptern der Kiona und des Parnaß aus dem Ozolischen Lokris in das Ländchen der Dorer hinüberführt.

In Delphi sind von dem eigentlichen Tempelbezirk nur erst die mit Hunderten von Inschriften bedeckte Südmauer des Tempelunterbaus, die davor liegende Halle der Athener und eine Anzahl Basen bloßgelegt. Die systematischen Aus-

grabungen durch die Franzosen sollten nach der jetzt erfolgten Expropriierung der Dorfbewohner von Kastri sofort beginnen; aber vorläufig ist die Frage noch unerledigt, wo die so heimatlos gewordenen nun angesiedelt werden sollen. In ihrer wenig freundlichen Haltung schien die Verstimmung über die Ungewißheit ihrer Zukunft sich auszudrücken. Hier in Delphi gedachten wir am Abend des 24. April bei bescheidenem Festmahle ganz besonders dankbar des Fürsten, der, ein seltenes Interesse für altklassische Bildung bethätigend, in erster Linie den Besuch all der Stätten uns ermöglichte, die seit der Jugend unseren Sinn erfüllt.

Das grüne Thal des oberen Kephisos war rasch durchzogen, und nun trieb es uns nach den Thermopylen, über den Paß zwischen Kallidromos und Oeta, eine Strecke weit vielleicht auf dem gleichen steilen Pfade, auf dem die Perser unter des Ephialtes Führung einst die Stellung der Griechen umgingen. Von einem Engpaß ist freilich nichts mehr zu sehen, da infolge der Anschwemmungen des Spercheios jetzt zwischen dem Abhang des Gebirges und dem Wasser des Malischen Busens eine etwa 1 Stunde breite morastige Ebene sich ausdehnt. Auch der Hügel, auf dem Leonidas die Seinen zum letzten Kampfe vereinte, ist nur vermutungsweise zu bestimmen. Aber die heiße Quelle, die dem Ort den Namen gegeben, ist noch da, und sie strömt, stark nach Schwefelwasserstoff riechend und schmeckend, in zwei Kanäle geleitet, rasch über die Ebene, um eine Mühle zu treiben. Diese selten schöne Gelegenheit zu einem Naturbad konnten wir nicht unbenützt lassen; und kaum war der Gedanke geäußert und mit Jubel begrüßt, da lagen auch schon die meisten, zum nicht geringen Erstaunen der Vorübergehenden, in der warmen Flut und gaben durch mehr oder minder artikulierte Laute ihr Wohlbehagen kund.

Lamia, von dessen Zitadelle man das ganze Spercheiosthal vom Malischen Busen bis zu der Schneepyramide des Tymphrestos überschaut, war Endpunkt der mittelgriechischen Tour. — Der eigentlich noch geplante Ritt über den Othrys nach Pharsalus leuchtete keinem recht ein. So brachte ein Dampfer uns an der Nordküste von Euböa vorbei nach dem Pagasäischen Busen.

Der Ausflug nach Thessalien galt (neben der Umgegend von Volo, der Burghöhe von Demetrias und der Stätte des uralten Iolkos) dem Herrschersitz der Aleuaden Larissa, das mit seinen zahlreichen Minarets ganz den Eindruck einer orientalischen Stadt macht, und vor allem dem Tempethal. Es war ein prächtiger Anblick, wie der breite Rücken des Olymp mit seinen zahlreichen Spitzen und weit herabreichenden leuchtenden Schneefeldern sich immer mächtiger emporhob, daß die regelmäßige Pyramide des Ossa ihm gegenüber fast zierlich erschien. Tempe selbst macht einen mehr anmutigen als großartigen Eindruck, da die zum Teil dicht bewaldeten Abhänge nur an wenigen Stellen schroff abfallend eng zusammentreten, und der Fluß, besonders auf dem rechten Ufer, von gewaltigen Platanen gesäumt ist. Wir durchwanderten das ganze etwa ¾ Stunden lange Thal hin und zurück zu Fuß, und gewannen von einem Hügel am östlichen Ende desselben noch einen Blick über den Thermaischen Meerbusen. Ob der gerade im Osten in nebelgrauer Ferne sich erhebende Berg der Athos sei, darüber waren die Gelehrten nicht einig; die Richtung stimmte, aber die Form schien nicht ganz zu passen. Der Durst machte der Erörterung rechtzeitig ein Ende. Einen scharfen Gegensatz zu der weihevoll friedlichen, nur durch das leise Rauschen des Peneios und durch Nachtigallenschlag unterbrochenen Stille des Waldthals bildete die starke militärische Besetzung des Passes mit den zahlreichen Patrouillen, und der Reitertrupp, den die um unsere Wohlfahrt zu ängstlich besorgte Behörde von Larissa aus zum Schutz gegen räuberische Anfälle uns nachgesandt hatte.

Die Rückkehr von Volo nach Athen erfolgte auf einem kleinen Dampfer, der zwar den schönen Namen „Margarita“ führte, dessen ohnehin beschränkten

Raum wir aber mit etwa 400 Hämmeln zu teilen hatten, die gerade „nicht nach Myrrhen rochen.“ In der Morgenfrühe des Sonntags benützten wir einen zweistündigen Aufenthalt des Schiffes, um dem malerisch am Euripus gelegenen Chalkis einen Besuch abzustatten. Von Eretria bis Laurion war uns die Gegend von der Inselfahrt her schon bekannt. Die Umfahrt um Sunion war prächtig: in lang gestreckter Reihe waren Keos, Kythnos, Seriphos und ganz im Süden sogar Melos zu sehen, während im Südwesten die Kette des Parnon den Horizont abschloß. Aber im Saronischen Golf ließ Poseidon, der wohl unser allzu großes Glück uns neidete, uns die Gewalt seines Dreizacks noch einmal gründlich fühlen, so daß keiner es bedauerte, als nach Einbruch der Nacht der Piräeus uns wieder in seine gastlichen Arme schloß.

Mit Spannung sahen wir dem Betreten des kleinasiatischen Bodens entgegen. Die Auspicien waren so günstig als möglich. Lange durften wir, als wir auf einem der wahrhaft üppig eingerichteten ägyptischen Dampfer rasch die Fluten des Saronischen Golfes durchschnitten, uns zum Abschied noch einmal der in vollstem Sonnenglanze ihre ganze Pracht entfaltenden Athenischen Ebene, der umrahmenden Berge und vor allem der Akropolis erfreuen. In der Abendbeleuchtung schimmerten von Sunion herab die Säulen des Athenetempels, und in der Frühe eines prächtigen Maientages liefen wir, von Delphinen umspielt, in den langgestreckten Golf von Smyrna ein. Hier frappierte vor allem das unvermittelte Nebeneinander von Morgen- und Abendland. Am Quai liegt in langer Reihe Dampfer neben Dampfer, auf ihm drängt sich das ganze rastlose Geschäftstreiben der modernen Großstadt, mit schrillem Warnungspfiff saust die Pferdebahn daher, und dicht daneben — schreitet langsam, weit ausgreifend, von einem Eselein geführt, ein Zug schwer bepackter Kameele. Erwachsene und halbwüchsige Griechen suchen mit gellender Stimme die Aufmerksamkeit auf ihre Hausierware zu lenken; aber in beschaulicher, würdevoller Ruhe sitzt, ganz dem Genusse der geliebten Wasserpfeife hingegeben, der Türke vor dem Kaffeehaus und schaut nachdenklich oder gedankenlos dem unruhigen Treiben zu, das seinem Charakter so sehr widerspricht. Darum drängt der Grieche, als unermüdlich rühriger Geschäftsmann, und ebenso der Jude und Armenier, den Türken in Handel und Wandel sichtlich zurück; und von Landeskundigen wurde uns allen Ernstes versichert, die Lösung der orientalischen Frage werde auch auf unblutige Weise in absehbarer Zeit auf dem Wege allmählicher Verdrängung des türkischen Elementes namentlich durch das griechische erfolgen. In den engen, schlecht gepflasterten, schmutzigen, übelriechenden Gassen des Bazarviertels, die durch Holzdächer oder übergespannte Tücher gegen die Sonne geschützt, aber darum auch recht düster sind, herrscht regstes Leben. Waren aller Art locken zum Kauf; aber man wird stutzig, wenn man erfährt, daß ein guter Teil dieser morgenländischen Originalerzeugnisse aus Wien, aus Fürth, aus Pforzheim stammt. Auf dem Platze vor einer Moschee, die deutliche Spuren des Verfalles zeigt, stehen, von breitblätterigen Platanen überschattet, zwei achteckige Brunnen. Gläubige im weißen oder grünen Turban treten herzu und öffnen die Messinghähne der Ausflußrohre, um vor dem Betreten des Heiligtums Gesicht, Hände und Füße zu waschen. Einzeln oder in Gruppen trippeln in roten oder gelben Lederstiefeln türkische Frauen vorbei. Der weite mantelartige Überwurf verbirgt die Formen des Körpers, und das Gesicht ist mehr oder minder gewissenhaft verschleiert. Hier wirkt zuerst der Reiz des Geheimnisvollen; aber bald erlischt er bei dem Mangel an ästhetischer Befriedigung. Da war's ein anderes Bild, als wir am Nachmittag des Sonnabends durch das Judenquartier nach der Burg emporstiegen. In dichten Gruppen saß der weibliche Teil der Bevölkerung vor den Häusern, zum Teil bildschöne Erscheinungen mit feurigen Augen, rote Nelken oder Granatblüten ins

ſchwarze Haar oder keck hinters Ohr geſteckt. Und die Blicke, mit denen wir ungeniert ſie muſterten, wurden gar freundlich erwidert. Auch in dem auffallend reinlichen armeniſchen Quartier mit ſeinen faſt elegant zu nennenden Häuſern konnte man Frauenſchönheit zur Genüge bewundern.

Der Hauptausflug von Smyrna aus erfolgte mit der Bahn nach Süden zu, durch ziemlich flaches, wohl angebautes Land ins Kayſterthal, dann ſcharf empor durch waldige Hügelgegend zur Waſſerſcheide, und raſch bergab in die fruchtbare, mit Öl- und Feigenbäumen bepflanzte Ebene des Mäander. Auf dem Stadtgebiete von Magneſia war gerade Dr. Humann erfolgreich mit Ausgrabungen beſchäftigt. Ihn ſelbſt bekamen wir allerdings nur zufällig und ganz flüchtig zu Geſicht, da Privatbeſuch ihn in Smyrna zurückhielt und in Anſpruch nahm; aber ſeine beiden Aſſiſtenten, Dr. Klein und Dr. Heine, geleiteten uns in liebenswürdigſter Weiſe auf dem Ausgrabungsfeld und zeigten uns mit großem Vergnügen die Ergebniſſe ihrer Thätigkeit. Neben dem Artemistempel und dem Theater iſt hier das wichtigſte die Erſchließung einer vollſtändigen Agora, die in ihren Umriſſen ſchon ziemlich bloßgelegt war, rings von verſchiedenartigen, im einzelnen teilweiſe noch nicht genau zu beſtimmenden Räumen und Gebäulichkeiten umgeben. Die noch nicht völlig freigelegte Weſtwand bietet (ähnlich wie die Südwand am Unterbau des Apollotempels zu Delphi) mit ihren Hunderten von Inſchriftſteinen faſt den Eindruck eines Archivs. Hitze und unangenehme Ausdünſtungen des fiebererzeugenden Bodens beeinträchtigten einigermaßen den Genuß.

Die Kürze der verfügbaren Zeit nötigte uns, noch am gleichen Tage auf dem Rückwege Epheſus einen wenn auch nur flüchtigen Beſuch abzuſtatten. An der Bahnſtation Ayaſuluk ſtanden Pferde für uns bereit, und nun ritten wir in zweiſtündigem teilweiſe recht ſcharfem Trab über das weite Trümmerfeld der alten Stadt. Einen geradezu traurigen Anblick bietet die Stätte des hochberühmten Artemistempels, die nie ſyſtematiſch aufgedeckt worden iſt. Eine ziemlich tiefe und umfangreiche, von Geſtrüpp und Neſſeln überwucherte Grube, aus deren Grün einige wenige Quadern melancholiſch hervorſchauen, iſt alles, was noch an die Ausgrabungen von Wood erinnert. Der ehemalige Binnenhafen, der jetzt tief im Lande liegt, und der Kanal, der ihn mit dem Meere verband, ſind an der dunkelgrünen Farbe des Binſichts, das dieſe jetzt noch ſumpfigen Stellen dicht bedeckt, wohl zu erkennen.

Bei lebhaftem Winde durchmaßen wir wieder, Smyrna den Rücken kehrend, auf einem kleinen, von dem verſchiedenartigſten Publikum überfüllten Küſtendampfer die ganze Länge des Golfes. Nach ſechsſtündiger Fahrt, bei der wir auch den prächtigen, tief eingeſchnittenen, durch eine vorgelagerte Inſel geſchützten Hafen des alten Phokäa anliefen, erreichten wir Dikeli, den kleinen Hafenort für das im Binnenland gelegene Pergamon. Zu einer Marter geſtalteten ſich aber dann die drei Stunden, in denen wir den Weg nach Pergamon ſelbſt auf den landesüblichen Wagen zurücklegten. Denn Wagen iſt eigentlich ein unerlaubter Euphemismus für einen ſolchen hochräderigen mit Plantuch überſpannten Kaſten, der, nur mit einer dünnen Binſenmatte belegt, keine Sitzgelegenheit irgend welcher Art bietet und drei Perſonen überhaupt nur im Sitzen alla turca, mit untergeſchlagenen Beinen, Raum gewährt. In ſolcher Lage konnten uns die unſanften Stöße auf der urſprünglich wohl vortrefflichen Fahrſtraße, die aber ſeit Beendigung der Ausgrabungen offenbar ächt türkiſch, d. h. gar nicht unterhalten wird, und ein ſtrömender Gewitterregen als genügendes Purgatorium für die auf der Reiſe bisher begangenen Sünden erſcheinen. Verſöhnend wirkte die leidlich ſaubere Unterkunft und vortreffliche Verpflegung in einem neuen großen Han, bei auffallend billigen Preiſen. Prof. Fabricius, der während der Ausgrabungen faſt ein Jahr lang in Pergamon

ſich aufgehalten hatte und jetzt von zahlreichen alten eingeborenen Freunden mit geradezu rührender Freude wieder begrüßt wurde, fühlte ſich hier vollkommen zu Hauſe. Seine Führung namentlich auf dem Burgberg, der ſtattlich und ſteil zwiſchen den Thälern zweier Bäche emporſteigt, gewährte einen ganz eigenen Genuß, nicht nur wegen ſeiner eingehenden Kenntnis der Örtlichkeit, ſondern auch durch das beinahe zärtliche Intereſſe, das ihn mit den einzelnen Stätten und den einſchlägigen Fragen verknüpfte. Es thut mir daher beſonders leid, hier auf eine Schilderung der in der That Staunen erregenden Überreſte dieſer gewaltigen, durch deutſche Arbeit und mit deutſchen Geldmitteln bloßgelegten Burganlage mit ihren Terraſſen und Gewölben, ihren Tempeln und Altären, ihren Paläſten und Hallen, ihren Ciſternen und Vorratsräumen und ihrem großartigen Theater verzichten zu müſſen. Auch die immer noch nicht ganz befriedigend gelöſte Frage der Waſſerverſorgung der Burg (die vielleicht durch eine weither kommende und die tiefe Senkung im Norden der Burg durchziehende Hochdruckleitung aus Bleiröhren erfolgte) ward ausgiebig erörtert, und ihre Spuren, wie auch der römiſche Aquädukt wurden gründlich beaugenſcheinigt.

Der zweitägige Aufenthalt in Mytilene wurde weſentlich durch das Warten auf Weiterbeförderung nach den Dardanellen veranlaßt. Wir benützten ihn zu Ausflügen nach den Höhen, die die Stadt umgeben und nach der römiſchen Waſſerleitung, die in elegant geſchwungenen Bogen bis zu drei Etagen anſteigend bei dem Dorfe Moria ein Thal überſpannt.

Um Mitternacht gondelten wir bei ſpiegelglatter See im Vollmondſchein auf Barken weit ins Meer hinaus zu dem Dampfer, der uns an Tenedos vorbei nach den Dardanellen brachte. An dem Ankerplatz Tſchanak-Kaleſſih, der etwas ſüdlich von dem alten Abydos liegt, wurden wir mit der angenehmen Nachricht überraſcht, daß der lange Ritt nach Troja wegfalle, da die Agentur des Öſtreichiſchen Lloyd uns einen kleinen Remorqueur zum bequemeren Beſuch der Troiſchen Ebene zur Verfügung ſtellte. Im prächtigſten Sonnenſchein dampften wir alſo unter dem Schutze einiger Soldaten und eines netten zwölfjährigen Kadettleins, das auf ſeinen dringenden Wunſch vom Papa Major die Erlaubnis zum Mitgehen erhalten hatte, wieder nach dem Südweſtende der Dardanellen zurück. Unter den Wällen des mit mächtigen Krupp'ſchen Geſchützen drohend herunterblickenden Dardanellenforts Kum-Kaleh legten wir uns vor Anker, unmittelbar an dem Strande, an dem das griechiſche Schiffslager ſich ausgedehnt. Wir hatten noch Zeit, ans Land zu gehen und erſt vom Grabhügel des Patroklus, dann von der Höhe des alten Sigeion orientierende Umſchau über die Ebene von Troja zu halten. Da lag in kaum anderthalbſtündiger Entfernung in der Abendbeleuchtung als äußerſter Ausläufer eines niedrigen Bergzuges der Burghügel von Hiſſarlik vor uns, dahinter die Vorhöhen des Idagebirges; und ganz im Hintergrund ragte majeſtätiſch die ſchneebedeckte glänzende Maſſe des Ida empor, ein würdiger Sitz für den Götterkönig, auf das Menſchengetriebe in der Ebene herabzuſchauen. Unter uns wälzte der Stamander, deſſen beide alten Betten deutlich zu erkennen waren, ſeine trübe Flut dem Hellesponte zu; und von Oſten her, hinter einer niedern Hügelkette, ſchien ein Streifen Sumpfland mit Waſſerlachen den Lauf des Simoeis anzudeuten. Die untergehende Sonne ließ hinter Imbros auch das vorher verhüllte Samothrake auf kurze Zeit klar hervortreten. Die Nacht brachten wir, zum Teil auf dem Verdecke kampierend, an der Küſte des Cherſones zu, ὅθι σκέπας ἦν ἀνέμοιο. Raſch war in der Morgenfrühe die Ebene durchritten, und mit hoher Spannung betraten wir die Burg des Priamus. Der erſte Eindruck war der entſchiedener Enttäuſchung. So hatte ich mir nach den ſaubern Dörpfeld'ſchen Plänen die Stätte mit ihrem wüſten Durcheinander von Erdhaufen und Mauerzügen

nicht vorgestellt. Aber bei der etwa 4stündigen Durchwanderung unter der Führung des Prof. Fabricius kam noch und nach Licht in das anfängliche Chaos; und als zum Schluß am Megaron Prof. Studniczka übersichtlich das Gesehene zusammenfaßte, da konnte keiner der Überzeugung sich verschließen, daß wir uns in der sogenannten zweiten Stadt Schliemanns in der That auf dem Boden einer großen, durch eine gewaltige Feuersbrunst vernichteten Herrenburg befanden, die in einzelnen Teilen mit der Anlage der Burg von Tiryns überraschende Ähnlichkeit bietet. Geradezu frappant war zu sehen (schon in Eleusis hatte Dörpfeld bei Besprechung der dortigen Luftziegelmauern uns darauf hingewiesen), wie an einzelnen Stellen, wo Balken eingezogen gewesen waren, durch die Glut der Lehm in rötlichen Ziegel umgewandelt erschien. Zufällig fiel mir wenige Tage darauf in Konstantinopel die neuste Nummer einer dort erscheinenden unbedeutenden deutschen Zeitung in die Hand, in der u. a. der viel genannte Hauptmann Böttticher unter heftigen Ausfällen gegen Schliemann und Dörpfeld nochmals seine bekannte Ansicht, daß Hissarlik eine große Feuernekropole gewesen, vertrat. Wenn man die Stätte, wie sie jetzt daliegt, gesehen, kann man solchen Verirrungen gegenüber nur bedauernd den Kopf schütteln. Frau Schliemann hat ja übrigens die höchst beifallswerte Absicht, die Ausgrabungen unter Dörpfelds Leitung noch weiter fortsetzen zu lassen, im vergangenen Herbste bereits zu verwirklichen begonnen.

Die Fahrt von Tschanak-Kalessih nach Konstantinopel war wenig erfreulich. Schon bei der Anfahrt an den Dampfer drang uns aus beträchtlicher Entfernung der uns nur zu wohl bekannte Geruch von diesmal etwa anderthalbtausend Hämmeln entgegen. Bei trübstem Himmel passierten wir die Burghöhen von Sestos und Abydos und den Schauplatz der Vernichtung der Athenischen Flotte im Jahre 405. Die Propontis mit ihrem flachen Norduser bot einen traurigen Anblick, und auch das in Nebel und abendliches Düster gehüllte Byzanz entsprach vorerst gar wenig unsern hohen Erwartungen. Anders ward es bei dem leider nur fünftägigen Aufenthalt, den wir nach Kräften auszunützen uns bestrebten. Da sahen wir von der Terrasse des alten Serails, wo wir als Gäste des Sultans beim Besuch seiner Schlösser mit Koffee und nach Rosenwasser schmeckender Confitüre bewirtet wurden, das Marmarameer mit den Prinzeninseln, das von zahllosen Schiffen belebte Goldene Horn, den Bosporus mit seinen villenbekränzten Ufern in ihrem ganzen zauberhaften Glanz vor uns liegen. Und in kaiserlichen Kaiks nach der asiatischen Seite zum Palaste Beyler-Bey und wieder an das europäische Ufer nach dem Schlosse Dolma-Bagdscheh hinübergleitend, gaben wir uns mit vollem Behagen dem Genusse der einzigartigen Schönheit dieses gesegneten Stückes Erde hin. Man versteht da wohl, warum, auch ganz abgesehen von der politischen Bedeutung seiner Lage, Byzanz seit dritthalb Jahrtausenden einer der umworbensten Punkte der Erde gewesen ist. Von dem, was wir sonst in Konstantinopel gesehen, von den Moscheen und Sultansgräbern, dem durch überlange Geduldsprobe zu teuer erkauften Anblick des Padischah bei seiner Fahrt zum Freitagsgebete, dem Treiben im großen Bazar, der Bosporusfahrt, dem Ritt längs der Stadtmauer, dem Ausflug nach den Prinzeninseln, den verschütteten und den noch mit Wasser gefüllten Cisternen, dem Museum mit seinen herrlichen Sarkophagen, und von sehr vielem andern muß ich leider, wenn ich nicht den mir zustehenden Raum stark überschreiten will, schweigen. Den Schlußpunkt nicht nur, auch einen der schönsten Glanzpunkte unter den Erinnerungen an unsere Reise wird Byzanz bei uns allen bilden. Auch auf eine Schilderung der Rückreise, die nur durch einen zweitägigen Aufenthalt in Wien unterbrochen wurde, will ich verzichten. Bei allem Schönen, das sie bot, war bei den meisten doch der Wunsch nach Heimkehr vorherrschend: wir hatten den Becher des Genusses bis auf die Neige geleert.

Zum Schluſſe mag man mit Recht die Frage ſtellen, was nun eigentlich das poſitive Ergebnis dieſer Reiſe ſei. Ich weiß ganz wohl, daß von manchen Seiten, auch von Fachgenoſſen, ſolchen gemeinſamen Studienreiſen jeder Wert entſchieden abgeſprochen wird. Wer unter ſo günſtigen Verhältniſſen, wie es bei uns der Fall war, ſo unendlich viel geſehen, genoſſen, gelernt hat, denkt darüber anders. Das Ergebnis für den einzelnen läßt ſich ja allerdings nicht durch ein Wort oder gar ziffernmäßig darſtellen. Aber wir alle haben, der eine mehr, der andere weniger, doch alle viel mit nach Hauſe gebracht, Eindrücke, die, meine ich, auch eine lange Reihe von Jahren nicht verwiſchen wird. Ich habe es als ganz beſondern Vorzug dieſer Reiſe empfunden, daß nicht von vorn herein von Seiten des Staates eine beſtimmte wiſſenſchaftliche Gegenleiſtung von den einzelnen durch ihn unterſtützten Teilnehmern gefordert wurde, daß unſere einzige Aufgabe darin beſtand, möglichſt viele Anſchauungen und Eindrücke möglichſt tief und feſt in uns aufzunehmen. Daß wir dieſe neu gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen in unſerer Berufsthätigkeit, ein jeder nach Art und Maß ſeiner individuellen Veranlagung, werden nutzbar zu machen ſuchen, davon bin ich feſt überzeugt. Und wenn ich für meine Perſon allen denjenigen, die um das Zuſtandekommen dieſer Reiſe ſich bemüht und für ihre glückliche Durchführung Sorge und Arbeit auf ſich genommen haben, zu tief empfundenem Danke mich verpflichtet fühle, ſo hege ich andererſeits den aufrichtigen Wunſch, daß möglichſt vielen unſerer Kollegen ſpäter einmal gleiche Gunſt des Geſchickes möge beſchieden ſein.

Dr. Hilgard.

Neue pädagogiſche Beiträge. Von **Wilhelm Münch.** Berlin 1893. R. Gärtners Verlag. 160 S.

Es ſind 3 Abteilungen (1. An der Schwelle des Lehramts, Seminarvorträge; 2. Soll und Haben der höheren Schulen; 3. Nachleſe), in denen hier ein ſehr reicher, überall zu voller Reife und Klarheit durchgearbeiteter Gedankengehalt in einer, ich möchte wohl ſagen, klaſſiſchen Form dargeboten wird. Die Aufgabe des Lehrers als Gelehrten, als gebildeten Mannes und als Beamten, die Pflichten, die ihm die Idee ſeines Berufs, eine richtige „Selbſteinſchätzung“ und ſeine Stellung zu Direktor und Kollegium, zu den Eltern, zum ſogenannten Publikum, zu den Schülern auferlegen, werden in dem erſten Aufſatz mit völliger Beherrſchung aller Momente in einer hohen Auffaſſung des Berufs und zugleich mit entſchloſſener Erfaſſung der Wirklichkeit, ohne Härte und ohne Schwäche geſchildert. Angehende Lehrer werden dieſe kurze und klare Darlegung deſſen, was ihrer wartet, mit großem Nutzen leſen; einen noch reicheren Gewinn wird ſie dem ſchon Erfahreneren bieten. Noch höher aber möchten wir die zweite der Abhandlungen ſtellen. Mit der Ruhe und Billigkeit, welche dem Verfaſſer natürlich iſt, und welche gründliche Sachkenntnis zu geben pflegt, wird hier die Bilanz gezogen: was verlangt „man“ von der höheren Schule, was iſt davon berechtigt, was iſt es nicht, was iſt ſchon geſchehen, was iſt noch weiter möglich? Wir können hier nicht Einzelnes herausheben: das Buch muß ganz, und es muß nicht bloß einmal geleſen werden. Erfreulich iſt uns, wie unter der Hand des Verfaſſers auch das ſcheinbar Triviale dadurch, daß es in den großen Zuſammenhang des Erziehungswerkes gezogen wird, Bedeutung erhält. Über die Bedeutung der einzelnen Fächer ſpricht er ſich dabei nicht aus. Der Verfaſſer gehört nicht zu den unſern, den Wert der hiſtoriſchen Grundlagen unſerer modernen Kultur ſcheint er uns nicht völlig zu würdigen; aber wir nehmen, was er ſagt, gern und ganz auch für das

humaniſtiſche Gymnaſium in Anſpruch. So, in dieſem Geiſte, ſollte aller Unterricht, auch der in den alten Sprachen, erteilt werden. Münch kommt auf S. 89ff. auch auf die neuen preußiſchen Lehrpläne und faßt ſie, wohin ſeine Natur neigt, ideal und optimiſtiſch. Was ſie wollen oder ſollen, ſpricht er mit einer wohlthuend berührenden Wärme aus: geiſtige Entlaſtung, körperliche Förderung, mehr Beziehung zur Gegenwart, mehr Durchbildung. Hier allerdings ſcheiden ſich unſere Wege. Wir zweifeln nicht: das haben die Männer, welche wohl ohne große Freudigkeit an das ſchwere Werk herantraten, ehrlich gewollt. Dagegen können wir uns nicht der Beſorgnis entſchlagen, ob nicht die „geiſtige Entlaſtung" nahe an die Grenze der geiſtigen Verweichlichung geführt iſt, ob nicht die „körperliche Förderung" geſunde Keime vielfach durch „Zwangsnatur", um Rückerts Wort zu gebrauchen, wie durch die obligatoriſchen Spielſtunden, erſticken wird; und, was die vollere Beziehung zur Gegenwart und die „mehr-Durchbildung" betrifft, ſo müſſen wir geſtehen, daß uns die Schmälerung der Möglichkeit geſchichtlichen Verſtändniſſes dieſer Gegenwart und die Minderung der Zeit für jene Durchbildung — was zugleich Minderung der Kraft und des Intereſſes bedeutet — dem löblichen Zwecke nicht zu entſprechen ſcheinen.

Bekenntniſſe aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Das Überſetzen in das Deutſche und manches Andere. Von **Dr. Julius Rothfuchs**, Provinzialſchulrat zu Münſter. Marburg, Elwert 1892.

Dem Wunſche des Vorwortes, daß das Buch jüngeren Lehrern und namentlich auch den Kandidaten unſerer pädagogiſchen Seminarien ſich nützlich erweiſen möge, können wir völlig zuſtimmen; ja, wir möchten ſagen, daß es uns wie eigens für dieſe, in usum delphinorum, geſchrieben erſcheint. Es ſind pädagogiſche und didaktiſche Betrachtungen, in einzelne kurze Paragraphen gefaßt und mit einer anziehenden, wenigſtens auffallenden und, daß wir es nur ſagen, zuweilen etwas grell gemalten Etikette verſehen (z. B. § 65 Ein ſchwer belaſteter Mann, § 66 Ein zartes Ding, § 47 Die Mohren müſſen gehen u. ſ. w.). Und jeder dieſer Paragraphen behandelt ein wichtiges, zeitgemäßes, intereſſantes didaktiſches oder pädagogiſches Problem mit der Einſicht und Sicherheit, welche angeborene Begabung, ernſte Vertiefung und reiche Erfahrung geben. Hier iſt nichts Verſchwommenes, alle Gedanken und Anſchauungen ſind beſtimmt und feſt ausgedrückt, und wo polemiſiert wird, geſchieht es mit großer Loyalität. Für den Leiter eines Seminars iſt das kleine Buch eine Fundgrube fruchtbarer Beſprechungen, auf die recht nachdrücklich hinzuweiſen wir nicht verſäumen möchten.

Schulreden von **Dr. Max Planck**, Rektor des Karlsgymnaſiums zu Stuttgart. Stuttgart, Krabbe 1892.

Wer, wie ſo vielen geſchieht, in den Kampf um unſer gutes altes Gymnaſium, das wir ſo frei ſind für ein recht eigentlich deutſches und nationales Beſitztum zu halten, hineingezwungen worden iſt, dem wird dieſes Buch von 216 Seiten einen beſonders wohlthuenden Eindruck machen, weil es einen gewiſſermaßen friedlichen Charakter trägt. Der Verfaſſer ſpricht in dieſen 14 Reden ohne Polemik und, ohne nach Vermittelung und Kompromiſſen ſuchen zu müſſen, mit Ruhe vor einem Publikum, das ihm vertraut, die Grundgedanken gymnaſialer Bildung aus. Es ſind zumeiſt Reden, welche er am Schluß des Schuljahrs vor einem Publikum, das aus Schülern der höheren Klaſſen und Eltern beſtand, gehalten und die der hochangeſehene Schulmann bei Gelegenheit der Feier ſeines 70ſten Geburtstags zu veröffentlichen ſich entſchloſſen hat. Sie enthalten alſo in gewiſſem

Sinn ein Bekenntnis. Man fühlt überall, daß hinter dem Wort ein Mann steht, der auf dem Gebiet seines Berufs sein Lebenlang mit Ernst und mit unbefangenem klarem Auge die Wahrheit gesucht hat, und wir sollten doch denken, daß, was ein so unbefangener und klarblickender Mann, wie Max Planck, als Ertrag seines schulmännischen Lebens bietet, auch für weitere Kreise Gewicht haben wird. Die Auffassung des Gymnasiums, seiner Aufgaben, seiner Mittel, seiner Lebensbedingungen, wie sie sich in diesen Reden „Schule und Haus", „Bildung und Erziehung", „das Sittliche in der alten Welt", „der Wert der alten Klassiker" u.s.w. ausspricht, ist auch die unsrige; irgend eine einzelne derselben herauszuheben, sind wir nicht in der Lage. Was sie auszeichnet, ist eben der gleichmäßig gediegene Inhalt und der klare, ruhige, sichere Fluß der Rede, bei der man den Lärm des Kampfes, der um diese Dinge geführt wird, ganz vergißt. Sie haben ihrem nächsten Zweck ohne Zweifel aufs beste entsprochen, eben darum werden sie auch weiter wirken; wir glauben, sie ganz besonders jungen Lehrern zur Lektüre und unsern Direktoren aller Art zur Nachahmung empfehlen zu sollen.

Die deutsch-konservative Partei und das höhere Schulwesen. Eine Bitte an den Vorstand der deutsch-konservativen Partei, von **Otto Perthes**, Oberlehrer in Bielefeld. Bielefeld 1892, E. Siedhoff. 23 S.

Die Bitte besteht darin, daß in das (mittlerweile festgestellte) Programm der Partei einige Sätze, das höhere Schulwesen betreffend, aufgenommen werden möchten. Diese Sätze verlangen Pflege christlichen Geistes; für die der Vorbereitung zum praktischen Leben dienenden Lehranstalten und Fachschulen die nötigen Geldmittel und ein möglichst hohes Maß von Berechtigungen; „das sogenannte humanistische Gymnasium — darf nicht gefährdet werden"; „der Lehrerstand bedarf eine der Bedeutung seines Berufs entsprechende soziale Stellung, Ausbildung und Freiheit." Wir können dem Verfasser in vielem Einzelnen zustimmen und müssen dem Ernst, mit welchem er die Sache anfaßt, Anerkennung zollen; wir freuen uns, daß auch er die Verkürzung des lateinischen Unterrichts in VI und V der preußischen Gymnasien beklagt, und dankbar sind wir ihm, daß er mit einigem Nachdruck die Frage anregt, wie es mit der in der Konferenz von 1890 proklamierten „größeren Freiheit der einzelnen Anstalten" steht; nur wird darüber noch deutlicher geredet werden müssen, daß der gegenwärtige Zustand an den preußischen Gymnasien das Gegenteil des vielgerühmten Konferenzbeschlusses ist. Die Polemik, welche der Verfasser gegen den historischen Namen „humanistisches Gymnasium" richtet, erscheint uns nicht von besonderer Wichtigkeit. Kein vernünftiger Mensch wird heute noch aus diesem Namen die Folgerungen ziehen, gegen welche er zu Felde zieht. Er glaubt, das Gymnasium warnen zu sollen vor der Gefahr, die ihm von einer „übertriebenen Verehrung der alten Kultur" drohe. Uns dünkt, es droht eine größere Gefahr, und zwar nicht nur dem Gymnasium, sondern der Kultur selbst von denjenigen, welche meinen, daß man, daß insbesondere die künftigen Leiter des Volks für ihre verantwortungsvollen Stellungen vorgebildet werden können ohne jenes ernste Arbeiten und Ringen nach Erkenntnis, für welches uns, und wir denken auch dem Herrn Verfasser, die römischen und griechischen Schriftsteller, ihre Sprache, ihre Gedankenwelt die beste Schulung zu bieten scheinen, und dies aus dem sehr einfachen Grunde, weil sie am meisten selbständige Gedankenarbeit erfordern. Dazu allerdings bedarf es auch der Übungen, welche der Verf. zu den Gebrechen der „grammatistischen Behandlung" zu rechnen scheint. Was er hier sagt, scheint uns sehr von der Oberfläche gegriffen: das Übersetzen aus dem Deutschen noch weiter zu beschränken, würde auf geradem Weg zu einer Verminderung der

Fähigkeit, aus dem Lateinischen ins Deutsche zu übersetzen führen, auf die P. so großen Nachdruck legt. Daß dies, an den fremden Sprachen die eigene beherrschen zu lernen, das letzte Ziel ist, hat man schon ein Jahrhundert vor Hermann und Otto Perthes gewußt.

Die deutsch-konservative Partei hat, soviel wir wissen, dem Wunsche des Verfassers nicht entsprochen, seine Sätze nicht in ihr Programm aufgenommen; wir grämen uns darüber nicht, obgleich auch wir in Sachen des Gymnasiums sehr konservativ und sehr deutsch denken. Was wir wünschen müssen, ist nicht, daß irgend eine politische Partei unser oder ein dem unsrigen ähnliches Programm auf ihre Fahne schreibe, sondern daß sich eine Partei aus den Vernünftigen und Besonnenen aller Parteien bilde, welche die Gymnasialreform da sucht, wo sie allein zu finden ist, in der stetigen Besserung des Unterrichts und der Vervollkommnung derer, die ihn erteilen, und die den Reformpfuschern, welche alle Tage ein neues Universalmittel auf den Markt bringen, die Thüre weist.

Köln. Oskar Jäger.

Die Berufswahl der Gymnasialabiturienten im Königreich Sachsen und die Nichtlateiner an der höheren Lehranstalt in Kristianstad, neue Beweise gegen falsche Vorstellungen.

1. Matzat macht in seiner Broschüre „Die Überfüllung der gelehrten Fächer und die Schulreformfrage“ S. 28 die Bemerkung: „Wenn ein junger Mensch erst einmal bis zum Abiturientenexamen vorgerückt ist, so muß er es auch machen; und hat er es gemacht, so muß er auch studieren, da er in den meisten Fällen gar nichts anderes anzufangen weiß.“

Die Schrift ist reich an gutem statistischem Material; die angeführte Behauptung aber entbehrt solches Fundamentes vollkommen und nicht weniger der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit. Ich habe dem Matzatschen Satz gegenüber im III. Heft des Jahrgangs 1891 S. 98 fg. (vollständiger in der Broschüre über die Einheitsschule S. 18) aus den letzten beiden Jahrzehnten die Zahlen derjenigen badischen Gymnasialabiturienten zusammengestellt, welche ein Universitätsstudium nicht gewählt haben: es ergab sich, daß diese in den letztverflossenen Jahren fast ein Viertel der Gesamtzahl ausmachten. Daß solche Zusammenstellung auch bezüglich der Abiturienten anderer deutscher Staaten gemacht werde, erschien wünschenswert, damit man aufhöre, bei den Berechnungen über den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten die Zahlen derer, welche die Reifeprüfung bestehen, und derer, die die Universität beziehen, gleich zu setzen. Die Güte des Herrn Geheimen Schulrats Dr. Vogel in Dresden hat mir nun die unten folgenden interessanten Tabellen zur Verfügung gestellt. Aus der ersteren ergiebt sich, daß in Sachsen von den mit Erfolg Geprüften nicht Universitätsstudien ergriffen haben 1886 $11\frac{1}{9}$ %, 1887 $11\frac{1}{12}$ %, 1888 $15\frac{5}{6}$ %, 1889 $11\frac{1}{2}$ %, 1890 $14\frac{3}{4}$ %, 1891 $20\frac{1}{3}$ %, 1892 $21\frac{1}{2}$ %. Zu der zweiten Tabelle sei bemerkt, daß das Königr. Sachsen gegenwärtig 17 Gymnasien, 10 Realgymnasien und 22 öffentliche Realschulen besitzt.

Die von den Abiturienten der 17 Sächsischen Gymnasien erwählten Berufsarten.

	1886	1887	1888	1889	1890	1891	1892
Gesamtzahl der mit Erfolg Geprüften	396	400	424	407	421	417	390
Theologie	96	97	87	88	91	67	63
Jura und Camer.	101	122	116	152	145	147	121
Medizin	109	97	111	93	95	92	89
Tierarzneikunde	—	1	—	—	—	—	—
Philologie (alte und neue)	28	26	25	13	11	10	16
Philosophie und Pädagogik	1	—	—	1	3	2	1
Geschichte (Litteratur, Kunstgeschichte)	2	1	4	3	1	2	4
Mathematik	4	2	3	1	2	3	2
Naturwissenschaft	11	9	11	9	11	9	10
Zusammen	352	355	357	360	359	332	306
Pharmacie	—	1	—	—	—	1	—
Technik	3	2	4	4	8	7	1
Ingenieur- und Bauwesen	—	—	—	—	4	7	11
Bergwesen	2	1	2	1	3	4	5
Forstwesen	10	12	5	2	—	1	1
Postwesen	3	4	7	9	9	17	11
Steuerwesen	—	2	1	2	3	2	5
Kaufmännischer Beruf	2	1	5	7	8	1	3
Buchhandel	1	—	1	—	—	3	1
Landwirtschaft	1	2	1	—	—	—	3
Militär (Marine)	21	19	39	19	24	37	41
Theater, Musik	1	1	2	2	1	1	1
Unbestimmt	—	—	—	1	2	4	1
Zusammen	44	45	67	47	62	85	84

Zahl der mit Erfolg Geprüften bei den verschiedenen Schulgattungen:								Abgerundete Schülerzahl:		
	1886	1887	1888	1889	1890	1891	1892	im Dez. 89	im Dez. 91	
Gymnasien	396	400	424	407	421	417	390	5550	5400	— 150
Realgymnasien	122	122	80	63	82	79	110	3200	3300	+ 100
Öffentl. Realschul.	197	190	228	245	268	301	326	3600	3900	
Militärberechtigte Privatrealschulen	jährlich 50—70							1250	1200	+ 250
								13,600	13,800	

2. Schulzustände des Auslandes als Beweismittel bei pädagogischen Controversen zu verwenden, das haben in Deutschland die Reformer zu thun begonnen.

Herr Klinghardt schrieb sein Buch über das schwedische Unterrichtswesen mit der ausgesprochenen Absicht, uns in Deutschland ein Vorbild vor Augen zu halten; Herr Schmeding ließ einen Bericht über die Unterrichtsdebatte des norwegischen Storting vom Mai 1889, welche gebildete Norweger mit Scham erfüllte, in einer deutschen Zeitschrift zu dem Zwecke abdrucken, damit bei uns weitere Kreise davon Kenntnis nehmen möchten, wie man „in einem weit vorgeschrittnen Lande" über Schulgestaltung denkt; Herr Krumme verfaßte ein Schriftchen über „das höhere Schulwesen im Auslande," in dessen Einleitung er die offenbar nach seiner Ansicht in Deutschland vergessene Lehre, daß hinter den Bergen auch Leute wohnen, einschärft und bemerkt: „Es wäre ein unverzeihlicher Hochmut, das Ausland unbeachtet zu lassen und die anderswo bereits geleistete Arbeit lieber noch einmal zu verrichten, als sich einzugestehen, daß wir von anderen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens noch etwas lernen können."

Nachdem sich nun aber herausgestellt, daß das ausländische Schulwesen allerdings sehr belehrend für uns ist, jedoch in den von unseren Reformern betonten Punkten nicht in vorbildlicher, sondern in warnender Weise, daß urteilsfähigste Männer der Länder, deren Schulorganisation uns als Vorbild aufgestellt worden ist, ganz anders über die heimischen Einrichtungen denken und, besonders soweit sie das deutsche Schulwesen aus eigener Anschauung kennen, diesem entschieden den Preis zuerkennen, da fängt man von reformerischer Seite an zurückzuschrauben. Der Eine erklärt: „In der That scheint in der Empfehlung skandinavischer Schuleinrichtungen des Guten zu viel geschehen zu sein"; und ein Anderer versteigt sich gar zu der Behauptung, daß überhaupt das Heranziehen des Auslandes, der Vergleich der dortigen Verhältnisse mit den unsrigen nicht mehr beweisende Kraft habe, als jeder andere Vergleich, d. h. durchaus gar keine, und er stützt diesen merkwürdigen Ausspruch mit dem Sprichwort: comparaison n'est pas raison, versteht also entweder den Sinn der französischen Worte nicht oder ist thatsächlich nicht im Stande, zwischen einem Gleichnis und der Vergleichung von Einrichtungen oder Erscheinungen derselben Gattung in verschiedenen Ländern zu unterscheiden.

Es versteht sich von selbst, daß es kritiklos wäre, von jeder Einrichtung und Maßregel des Auslandes rundweg zu behaupten, daß sie, bei uns eingeführt, notwendig dieselbe oder doch eine ähnliche Wirkung haben müsse, wie in der Fremde. Aber ebenso kritiklos ist es, ohne Weiteres von allen ausländischen Einrichtungen zu behaupten, daß eine ähnliche Wirkung von ihnen bei uns nicht erwartet werden dürfe. Denn es leuchtet ein, daß, um dies von einer Institution des Auslandes sagen zu können, man im Stande sein muß, irgend einen wesentlichen Unterschied zwischen der Heimat und dem fremden Lande namhaft zu machen, der die verschiedene Wirkung der gleichen Maßregel erklären würde.

Als ein das höhere Schulwesen stark berührender Unterschied zwischen Deutschland und den skandinavischen Ländern ist nun vielfach der Umstand bezeichnet worden, daß dort eine moderne Sprache mehr von denen erlernt werden muß, welche sich eine höhere Schulbildung aneignen wollen. Ferner ist darauf hingewiesen worden, in wie viel näherem Verhältnis doch wir Deutschen zu den antiken Sprachen und Schriftwerken, vor allem durch unsere klassische Litteratur, stehen, als die Skandinavier.

Beide Differenzen zwischen den nordischen Reichen und Deutschland sind für Schulfragen beachtungswert und würden recht sehr bei der Einheitsschulfrage in die Wagschale gelegt werden müssen, wenn etwa in den skandinavischen Einheitsschulen die mit U. III beginnende lateinische Abteilung sehr mäßig, dagegen die realistische zahlreich besucht wäre und Jemand mit Hinweis auf diese Erscheinung riefe: „Vereinigen

wir ebenfalls alle nach einer höheren Bildung strebenden Schüler in VI—IV, und lassen wir sie sich erst mit Untertertia in Lateiner und Nichtlateiner scheiden; dann werden wir sicher dazu gelangen, daß auch bei uns die Zahl der Lateiner keine übergroße ist!" Ein solcher Schluß nämlich würde in Anbetracht der oben genannten Unterschiede zwischen Deutschland und Skandinavien als nicht stichhaltig zu bezeichnen sein: man würde einwenden können, die geringe Zahl der Lateiner in den schwedischen und norwegischen Schulen habe nicht in dem Hinausschieben des Lateinischen ihren Grund, sondern darin, daß die Lateinlernenden dort zu einer zweiten modernen Fremdsprache verpflichtet seien, und darin, daß das Verhältnis der nordischen zu der altklassischen Kultur ein weniger enges sei.

Was aber werden wir sagen, wenn in Wahrheit trotz dieser zwei Umstände der Besuch der lateinischen Abteilungen in skandinavischen Einheitsschulen keineswegs hinter dem der lateinlosen zurücksteht, sondern ihn weit überragt, wenn die lateinlosen Abteilungen den Eindruck hochgradiger Schwindsucht machen?

Oberlehrer Dalsjö in Kristianstad hat die Freundlichkeit gehabt, mir aus den Schulnachrichten des högre allmänna läroverk des genannten Ortes die auf der folgenden Seite stehende, höchst belehrende Übersicht herzustellen, die sich über die Jahre 1875—1891 erstreckt.

Die Anstalt hat, wie die anderen gleichen Namens, 9 Klassen, von denen die drei untersten allen Schülern gemeinsam sind, während von der vierten (unserer Untertertia) sich die Lateiner und die Nichtlateiner sondern und von der sechsten (der Untersekunda) in der lateinischen Abteilung wiederum die Griechen und die Nichtgriechen.

Schon bei der Untertertia ist nun in der Tabelle zu beobachten, wie sich stets die Majorität der Schüler der lateinischen Linie zuwendet[1]). In Obertertia ist die Zahlenverschiedenheit eine noch wesentlich größere: neben 35 und 32 Latinisten stehen z. B. im Herbstsemester 1885 und im Frühjahrssemester 1886 je 2 Realisten. In Untersekunda kommt nicht bloß der Dual von Schülern auf der realistischen Linie öfter vor, sondern auch der Singular. In der Obersekunda sehen wir dann in der Columne dieser Linie mit einer Ausnahme nur die 3, 2 und Einzahl und 13 mal die Null, zum Teil neben mehr als 20 Latinisten. Die Unter- und die Oberprima endlich haben seit 1878 ihre realistische Abteilung wegen Mangels an Besuch ganz eingebüßt.

Damit ist zu vergleichen die Frequenz der mittleren und oberen Klassen an einer Anstalt, welche unseren lateinlosen Realschulen entspricht, also nur die realistische Linie hat, an dem högre reallläroverk, der Oberrealschule in Stockholm, von der mir die Schulnachrichten über die Schuljahre 1885/86 und 1886/87 vorliegen.

	1. Kl. (VI)	2. Kl. (V)	3. Kl. (IV)	4. Kl. (U III)	5. Kl. (O III)	6. Kl. (U II)	7. Kl. (O II)	8. Kl. (U I)	9. Kl. (O I)
Herbstsemester 1885	35	35	35	35	30	81	52	43	31
Frühjahrssem. 1886	34	33	35	35	31	79	52	43	27
H. 1886	30	35	35	36	35	80	66	42	30
F. 1887	35	35	35	36	35	76	62	41	29

Der Schluß, der aus diesen Thatsachen nach meiner Überzeugung gezogen werden muß, ist dieser: will man den fortwährend gehörten Wunsch er-

[1]) Vgl. die entsprechenden Mitteilungen über die Schule von Lund im „Humanistischen Gymnasium" 1891 S. 111.

füllt sehen, daß die Zahl der Lateinschüler sich vermindere und die der lateinlosen wachse, so ist der zu diesem Ziele führende Weg ganz und gar nicht der von Herrn v. Schenckendorff und Anderen angepriesene, d. h. die Organisation des höheren Unterrichts, wonach alle Schüler, für die eine höhere Bildung erstrebt wird, in den unteren Klassen durchweg mit einander unterrichtet werden und sich erst von dem vierten oder fünften Jahreskurse an in Lateiner und Nichtlateiner scheiden: derartige Einheitsschulen mit lateinlosem Unterbau erzielen vielmehr gerade die umgekehrte Wirkung. Das Gewünschte wird dagegen erreicht durch die Errichtung selbständiger lateinloser Realschulen.

Frequenz der dritten bis siebenten Klasse an der höheren Schule in Kristianstad.

	3te Klasse (= IV) ohne Lat.	4te Klasse (= U III)		5te Klasse (= O III)		6te Klasse (= U II)		7te Klasse (= O II)	
		latein.	real.	latein.	real.	latein.	real.	latein.	real.
Herbstsemester 1875	57	34	13	26	6	14	1	17	1
Frühjahrssemester 1876	53	32	13	24	5	13	2	17	1
H. 1876	59	29	24	26	7	17	2	15	1
F. 77	61	29	24	23	5	17	2	16	1
H. 77	49	45	20	26	15	18	4	17	0
F. 78	47	45	19	26	14	20	4	17	0
H. 78	50	40	13	32	10	28	6	15	0
F. 79	49	36	14	34	10	26	6	15	0
H. 79	53	29	21	38	11	31	3	20	3
F. 80	51	27	21	37	9	30	2	20	3
H. 80	57	29	20	27	9	33	6	20	0
F. 81	57	29	20	25	9	31	3	18	6
H. 81	47	26	22	21	12	27	4	23	1
F. 82	44	24	19	22	10	24	4	20	0
H. 82	54	35	17	21	12	23	4	21	2
F. 83	54	34	18	21	11	22	4	21	3
H. 83	61	34	13	36	10	28	11	15	1
F. 84	58	33	13	36	9	28	8	15	1
H. 84	46	44	17	25	7	39	3	13	1
F. 85	45	43	16	26	7	38	3	12	1
H. 85	51	29	16	35	2	28	4	20	0
F. 86	50	28	15	32	2	25	3	20	0
H. 86	45	26	20	30	8	30	1	25	1
F. 87	44	28	19	29	7	29	1	25	1
H. 87	47	24	20	25	6	25	3	22	0
F. 88	46	25	18	24	5	25	3	20	0
H. 88	47	29	13	25	13	23	2	16	1
F. 89	44	29	14	26	13	21	1	16	2
H. 89	40	32	9	22	14	25	6	17	0
F. 90	40	31	9	19	14	26	5	17	0
H. 90	40	23	8	34	10	22	3	21	1
F. 91	40	22	8	34	9	20	4	21	0

Die Unterprima und Oberprima haben, wie gesagt, in Kristianstad seit 1878 keine Reallinie mehr. Von 1875—1878 war die Frequenz der beiden Linien in den Primen folgende:

	8te Klasse (= U I)		9te Klasse (= O I)	
	latein.	real.	latein.	real.
H. 75	7	0	12	0
F. 76	7	0	12	0
H. 76	9	2	7	0
F. 77	9	2	7	0
H. 77	13	0	9	2
F. 78	14	0	9	2

G. Uhlig.

Rede des österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht in der Abgeordnetenhaussitzung vom 4. Febr. 1893.

Durch Zeitungen, auch nicht-österreichische, ist die Kunde von einer Rede des Unterrichtsministers Freiherrn von Gautsch verbreitet worden, in welcher er sich in sehr denkwürdiger Weise über die brennendste Frage der Schulreform ausgesprochen hat. Durch die Freundlichkeit des Herrn Hofrat Dr. von Hartel in den Besitz des stenographischen Protokolls der Sitzung gelangt, in der die Rede gehalten wurde, halte ich es für angezeigt, diese mit Hinweglassung des ersten Teiles, der andere Gegenstände betrifft, zum Abdruck zu bringen.

Der Abg. Dr. Habermann hatte sich am Tage vorher über die von ihm gewünschte Gestaltung des höheren Unterrichts ausgesprochen. Einleitungsweise hatte er darauf hingewiesen, wie in den jüngsten Tagen der ungarische Unterrichtsminister mit vermehrter Energie an die Lösung der Schulreformfrage herangetreten sei und wie auch der neue italienische Unterrichtsminister sich sehr entschieden für die Reduktion des Unterrichts in den alten Sprachen und für die Entbehrlichkeit des Griechischen ausgesprochen habe. Auf die in hohem Grade merkwürdigen Projekte, mit deren Verwirklichung man jenseits der Leitha und der Alpen der Gestaltung des höheren Unterrichtswesens dienen zu können glaubt, werden wir nicht verfehlen im nächsten Jahrgang der Zeitschrift einzugehen. Den eigenen Plan entwickelte Herr Habermann mit folgenden Worten:

Wenn ich nun der Frage der Einschränkung des Unterrichtes in den alten Sprachen etwas näher trete, so brauche ich wohl meiner Auffassung nach kaum die Gründe darzulegen, welche dafür sprechen, daß eine weitere Einschränkung des Unterrichtes im Lateinischen absolut unthunlich ist. An das Lateinische knüpft unsere ganze Kultur unmittelbar an, während sie mit dem Griechischen doch nur in mittelbarer Verbindung steht. Ich möchte daher jede weitere Einschränkung des Lateinischen auf das entschiedenste perhorreszieren.

Wenn dies nun unthunlich ist, so bleibt in der That nichts anderes übrig, als das Griechische aus dem Lehrplane unserer Gymnasien zu streichen und dafür den Bedürfnissen der modernen Zeit Raum zu schaffen.

Aus ähnlichen Gründen, welche mich dazu geführt haben, das Verlangen zu stellen, das Griechische zu eliminieren, komme ich dazu, daß der Unterricht in den modernen Sprachen an den Realschulen auf eine Sprache eingeschränkt werden muß, und in weiterer Konsequenz gelange ich zu dem Wunsche, daß an Stelle des Griechischen in den Gymnasien eine moderne Sprache zu treten habe und an die Stelle einer zweiten modernen Sprache

an den Realſchulen das Lateiniſche. Damit bin ich bei der Forderung nach einer einheitlichen Mittelſchule angelangt.

Herr Habermann ſchloß dieſen Teil ſeiner Rede mit der Bemerkung, daß er glaube, es werde noch einiges Waſſer die Donau hinabfließen, ehe dieſer Gedanke realiſiert werde; aber daß dies einſt geſchehen werde, ſei er feſt überzeugt.

Mit ſpeziellem Bezug auf Habermanns Äußerungen ſprach ſich nun Herr von Gautſch folgendermaßen aus:

Das hohe Haus wird mir geſtatten, nunmehr auf den eigentlichen Gegenſtand meiner Ausführungen überzugehen, auf die Frage der Organiſation unſerer Mittelſchulen. Ich bin hierzu nicht bloß durch einzelne Ausführungen während der Debatte über die Zentralleitung veranlaßt, ſondern insbeſondere durch jene Rede, welche am geſtrigen Tage der geehrte Herr Abgeordnete für Neutitſchein gehalten hat.

Der geehrte Herr Abgeordnete hat die Einheitsſchule allerdings in einer außerordentlich einfachen Weiſe konſtruiert. Wenn ich ihn recht verſtanden habe, ſo ſollte an unſeren Gymnaſien das Griechiſche geſtrichen werden, an Stelle des Griechiſchen eine moderne Sprache und an der Realſchule ſtatt der zweiten modernen Sprache die lateiniſche treten. Damit wäre nach der ausgeſprochenen Anſicht die Einheitsſchule gegeben.

Ich glaube, dadurch würde zunächſt etwas anderes erreicht werden: wir würden weder Gymnaſien noch Realſchulen beſitzen. Ob durch eine ſolche Schule, die ja doch im weſentlichen nichts anderes wäre, als, um mich eines deutſchen Ausdrucks zu bedienen, eine Realſchule erſter Ordnung, thatſächlich dasjenige geſchaffen würde, was dem Herrn Abgeordneten vorſchwebt, möchte ich denn doch in Zweifel ziehen. Die Einrichtung unſerer Gymnaſien beruht auf der gleichmäßigen Berückſichtigung ſolcher Lehrfächer, deren unmittelbar erworbene Kenntniſſe von dem Geſichtspunkte der Nützlichkeit empfohlen werden können, und ſolcher Lehrfächer, welche wenigſtens in dem Augenblicke, in welchem ſie gelehrt werden, einen unmittelbaren Nutzen nicht zu gewähren ſcheinen. Ich glaube, daß es nicht angeht, das Reſultat dieſer Kombination zweier Gruppen von Lehrfächern, das heißt den Unterrichtsertrag derſelben in dem Zeitpunkte einer Würdigung zu unterziehen, in welchem unſere Abiturienten das Gymnaſium verlaſſen.

Ich glaube, daß der Ertrag des Unterrichtes am Ende des Gymnaſialſtudiums viel mehr jenen edlen Früchten zu vergleichen ſei, welche in dem Augenblicke, in welchem ſie gepflückt werden, noch recht ungenießbar ſind und erſt der Nachreife bedürfen; ſpäter, wenn längſt die Erinnerung an die Pflege, die ſie erfahren haben, verloren gegangen iſt, dann gelangt das Köſtliche der Frucht ſelbſt zur Geltung.

Der Organiſationsentwurf[1]) hat vielleicht nicht ohne Kühnheit den ſogenannten Realien einen breiten Raum in unſern Gymnaſien eingeräumt. Die Anhänger des alten Gymnaſiums blickten nicht ohne Beſorgnis auf dieſe Neuerung, und die Vertreter des Utilitarismus waren damit durchaus nach nicht zufrieden. Nichtsdeſtoweniger wurde unſer Gymnaſium allſeitig anerkannt, und darüber verfloſſen Dezennien, in welchen es ſich der allgemeinen Billigung erfreute. Erſt einer neueren Zeit war es vorbehalten, die Frage über die Abgrenzung der beiden Hauptgruppen von Fächern an unſerm Gymnaſium abermals aufzurollen, und es iſt das, wie auch erwähnt wurde, nicht eine ſpeziell öſterreichiſche Frage, ſondern eine Frage, die überall geſtellt wird.

Unſeren Gymnaſien war und iſt ein beſtimmtes Ziel geſetzt; ſie ſollen eine höhere allgemeine Bildung unter weſentlicher Benützung der klaſſiſchen Sprachen und ihrer Litteratur gewähren und hierdurch zugleich für das Univerſitätsſtudium vorbereiten. Als die Debatten in dieſem hohen Hauſe in Übereinſtimmung mit den Anſchauungen, welche auch in der Öffentlichkeit und insbeſondere in Fachkreiſen gehegt wurden, der Unterrichtsverwaltung die Pflicht nahelegten, darüber mit ſich zu Rate zu gehen, inwieweit den vorhandenen Wünſchen, namentlich in Bezug auf einen gewiſſen Formalismus in der Behandlung der klaſſiſchen Sprachen entſprochen, beziehungsweiſe entgegengetreten werden könnte,

[1]) d. i. der Lehrplan für die öſterr. Gymnaſien und Realſchulen vom 16. Sept. 1849.

hat die Unterrichtsverwaltung nicht gezögert, nach Einvernahme ausgezeichneter Fachmänner und nach ernstester Überlegung jene Verfügungen zu treffen, welche sich einerseits auf den Betrieb der klassischen Sprachen im ganzen Gymnasium beziehen, wie die Verfügung vom 30. September 1891, anderseits dasjenige zu erlassen, wodurch die Instruktionen und die Lehrpläne für den Unterricht in der Geographie, Geschichte, Mathematik, Physik und Naturgeschichte im Untergymnasium einer Änderung unterzogen wurden.[1])

Diese Verfügungen der Unterrichtsverwaltung haben, wie wohl ohne Unbescheidenheit gesagt werden darf, vielfältig den Beifall erfahrener Fachmänner gefunden, und die Hoffnung schien nicht völlig unberechtigt, daß zunächst die Wirkung dieser Verordnungen werde abgewartet werden, ehe die große Frage neuerlich vor das hohe Haus trete und das hohe Haus zur Organisation unserer Gymnasien Stellung nehme.

Es darf nicht übersehen werden, daß Verordnungen dieser Art nicht etwa wie Verfügungen, die sich auf Steuern oder Zölle beziehen, schon im nächsten Quartale sich in Bezug auf den Erfolg bemerkbar machen können. Solche Verfügungen rechnen, wie es auch in dem begleitenden Erlasse heißt, vor allem auf die Mitwirkung und auf die Unterstützung denkender Lehrer, sie sind mehr als alle anderen Verfügungen an die Personen geknüpft, und selbst die prompteste und willfährigste Durchführung dieser Verfügungen vorausgesetzt, bedürfen sie jahrelanger Arbeit, bis ihre Wirkungen sichtbar, noch längerer vielleicht, bis sie anerkannt werden.

Die Unterrichtsverwaltung erlaubt sich daher, das hohe Haus um ein bischen Geduld und um eine objektive Prüfung der getroffenen Verfügungen zu bitten, zumal die Unterrichtsverwaltung den Glauben hegt, daß nirgends kühnes Experimentieren verhängnisvoller werden könnte, als gerade auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens. [Sehr richtig!] Aber der Umstand, daß durch die Debatten sowohl im Budgetausschusse als in diesem hohen Hause wichtige Teile der Organisation unserer Gymnasien überhaupt in Frage gestellt zu sein scheinen, erzeugt ein Gefühl der Beunruhigung und Unsicherheit an unseren Anstalten, welches vor allem der gedeihlichen Durchführung der von der Unterrichtsverwaltung getroffenen Maßnahmen hindernd in den Weg tritt.

Es ist von verschiedenen geehrten Mitgliedern des hohen Hauses die Frage der Beseitigung oder der Einschränkung des Griechischen aufgeworfen worden. Der altklassische Unterricht an unseren Gymnasien findet seine Berechtigung und seine Begrenzung nicht etwa darin, daß den Schülern einiges Verständnis der Grammatik dieser Sprachen, mag dieselbe mit Rücksicht auf den feineren Bau und auf den Reichtum der Ausdrucksweise für die formale Geistesbildung noch so wichtig sein, vermittelt werde, sondern vielmehr darin, daß die studierende Jugend in die Kenntnis der alten Schriftsteller, auf welchen unsere Kultur beruht, eingeführt und damit jene Bildung begründet werde, welche wir die klassische nennen, und damit auch das Gymnasium als Vorbereitungsstätte für unsere Universität erhalten werde.

Ist dies unbestritten, beruht die Wirkung des klassischen Unterrichts auf dem Reichtum an ethischen und ästhetischen Gedanken, auf der Fülle von Kunstwerken und Kunstformen, die, je einfacher und natürlicher sie sind, um so tiefer den jugendlichen Geist erfassen und mit einem edlen Inhalt erfüllen, dann scheint mir das Griechische an unseren Gymnasien unentbehrlich zu sein. Mit dem Wegfall des Griechischen würde thatsächlich jener Jungbrunnen der Antike versiegen, der seine regenerierende Wirkung erst dann, nicht bloß auf die deutsche Litteratur, sondern auf die Litteratur aller neueren Völker ausgeübt hatte, als griechische Litteratur und griechische Kunst wieder erschlossen waren. [Sehr gut!]

Der geehrte Herr Abgeordnete für Neutitschein hat einen Satz im Verlaufe seiner Ausführungen ausgesprochen, welchem ich, ein Anhänger des klassischen Unterrichts an unseren Gymnasien, nicht zuzustimmen vermöchte, den Satz nämlich, das Lateinische sei absolut einer Reduktion nicht fähig, daher müsse das Griechische fallen.

Ich glaube, hohes Haus, daß dieser Satz dem Verhältnisse zwischen römischer und griechischer Bildung und Cultur nicht entspricht. Das Wertverhältnis ist doch ein völlig anderes.

1) Auszüge aus diesen Verordnungen werden später von uns gegeben werden.

Die Römer waren ja bekanntlich nichts anderes als freie Nachbildner griechiſcher Muſter und wenn man die einzelnen Schriftſteller — römiſche und griechiſche — mit einander vergleicht, wird wohl zugegeben werden müſſen, daß niemand zum Beiſpiel eine klare Vorſtellung von der Größe und von der natürlichen Einfachheit homeriſcher Dichtung ſelbſt an einem ſo formvollendeten Kunſtdichter, wie Vergil es iſt, gewinnen könnte; und wie weit ſelbſt Horaz hinter den griechiſchen Lyrikern zurückbleibt, das zeigen uns die erhaltenen Trümmer ihrer Lieder. In einem einfachen Dialog Platos iſt an urſprünglichem Gedankeninhalt gewiß ebenſoviel, als in den bändereichen philoſophiſchen Dialogen Ciceros enthalten.

Es iſt daher meine Überzeugung, daß unſer Gymnaſium des Griechiſchen, als des durchgreifendſten Bildungsmittels, nicht entbehren kann, und dies beweiſt auch die Schulerfahrung. Wenn nur einmal die erſten Schwierigkeiten überwunden ſind, dann reißt der Gegenſtand die Jugend mit ſich fort, und dann ergiebt ſich bei der Maturitätsprüfung gerade im Griechiſchen viel weniger Schwierigkeit, als hinſichtlich der lateiniſchen Sprache.

Dieſe Erfahrungen werden diejenigen Schulmänner beſtätigen, welche Gelegenheit gehabt haben, Maturitätsprüfungen beizuwohnen.

Noch viel notwendiger ſcheint mir aber die griechiſche Sprache dann zu ſein, wenn unſer Gymnaſium thatſächlich eine Vorbereitungsſtätte für die Univerſität bleiben ſoll. Unſere heutige Wiſſenſchaft beruht in allen ihren Teilen auf der Wiſſenſchaft der Alten, oder beſſer auf der Wiſſenſchaft der Griechen, und ſo weit ſie auch über die Wiſſenſchaft der Alten hinausgewachſen ſein mag, ſie konnte ſich der Spuren des Ererbten niemals völlig entkleiden, und ich glaube, daß die Wiſſenſchaft überhaupt nicht vollſtändig ohne Kenntnis der griechiſch-römiſchen Welt und ihrer Bedeutung aufgefaßt zu werden vermag.

Wenn wir einen Blick auf die Univerſität und auf die einzelnen Fakultäten werfen, ſo ergibt ſich das vielleicht in noch viel deutlicherem Maße.

Betrachten wir die Philoſophie. Es mag ja einzelne Philoſophen geben, welche ſelbſtzufrieden auf die Kenntnis der Alten und ihrer philoſophiſchen Werke verzichten, oder dieſe Kenntnis vielleicht auch wie jene des Confucius und der Commentare der Vedas aus Überſetzungen ſchöpfen. Aber dieſer Stimmen ſind nicht viele. Die Philoſophie der Alten hat die neuere Philoſophie teils unmittelbar, teils durch die Patriſtik und die Scholaſtik ſo beeinflußt, daß ſie ohne die genaue Kenntnis der alten Philoſophen abſolut nicht verſtändlich erſcheint. Dazu kommt, daß die Griechen doch die erſten waren, welche die philoſophiſchen Begriffe geprägt, daß ſie es waren, welche zuerſt philoſophiſche Formeln und Lehrſätze aufgeſtellt haben. Ich glaube daher, daß ohne genaue Kenntnis der griechiſchen Sprache ein wirklich erfolgreicher Betrieb philoſophiſcher Studien kaum möglich iſt.

Dasſelbe gilt für den Geſchichtsſchreiber. Welcher Hiſtoriker wollte ſein Fach ohne Kenntnis der muſtergiltigen Typen, welche das Altertum aufgeſtellt hat, betreiben? Wenn die Antwort „Keiner“ für die Geſchichte des Altertums ſelbſtverſtändlich und auch für die Geſchichte des Mittelalters ſicher iſt, ſo ſcheint ſie doch auch notwendig für die Geſchichte der neueren und neueſten Zeit; denn bei anderem Verfahren verfiele man nur zu leicht in jene Spezialiſierung, welche mir der größte Feind hiſtoriſcher Wiſſenſchaft zu ſein ſcheint. Dann mangelte aber auch jenes Verſtändnis für den geradezu epochemachenden Einfluß, welchen die alte Kultur in entſcheidenden Wendepunkten auf die neueren Völker geübt hat. Die Kenntnis der griechiſch-römiſchen Welt und ihrer Litteratur iſt notwendig für alle Wiſſenſchaften, welche ſich mit dem geiſtigen und ſittlichen Leben der Völker beſchäftigen.

Soll etwa in dieſem hohen Hauſe ausgeführt werden, daß der Theologe der klaſſiſchen Sprache bedarf? Ich glaube, dieſer Beweis iſt überflüſſig. Oder ſollte etwa der Juriſt darauf verzichten? Nicht wegen griechiſcher Stellen, die ſich etwa im corpus juris befinden, ſondern vielmehr wegen jener Vertiefung, welche wir insbeſondere durch die rechtsphiloſophiſchen und rechtsvergleichenden Studien für den Rechtsgelehrten wünſchen müſſen. Dasſelbe gilt für den Volkswirt und für denjenigen, der Kunſtwiſſenſchaft und Kunſtgeſchichte betreibt.

Mitunter hat man versucht, hinsichtlich der Sprachen[1]) Ausnahmen zu gestatten; man möge sich dort, wo es geschah, über den Erfolg dieser Maßregel erkundigen, und man wird die Antwort erhalten, daß der geschaffene Zustand ein durchaus nicht befriedigender sei.

Vielleicht würde der Wegfall des Griechischen und die Einschränkung der klassischen Studien an unseren mittleren Schulen noch am wenigsten diejenigen treffen, welche sich den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen zuwenden. Die Zeit, welche in Ersparung gebracht wird, könnte ja — wie es scheint — für diese Disciplinen selbst mit Vorteil angewendet werden, um in diesen Wissenschaften weiter zu kommen, als es denjenigen Schülern möglich ist, welche für die Vorbildung in den alten Sprachen, wie ich zugebe, allerdings viel Zeit gebrauchen. Aber selbst dies trifft nicht zu.

Ich will keine Citate anführen, wie der Herr Abgeordnete für Neutitschein, weil ja Citate verhältnismäßig wenig beweisen, aber ich möchte auf das Urteil einer Corporation hinweisen, welche doch in dieser Frage ein berechtigtes Votum abzugeben in der Lage war, auf das Gutachten der Berliner philosophischen Facultät, welche seitens der preußischen Unterrichtsverwaltung befragt wurde. Sie hat den Unterschied zwischen den Abiturienten der Realschule erster Ordnung und den Gymnasiasten ganz klar gezeichnet.

Und daß schließlich auch für den Arzt eine Vorbildung dieser Art, wie sie das gegenwärtige Gymnasium bietet, notwendig und nützlich sei, das hat besonders Brücke in einer berühmt gewordenen Rectoratsrede gelehrt, indem er darauf hinwies, daß der Arzt sonst möglicherweise jener ethischen Qualitäten entbehren könnte, deren er für sein schwieriges und verantwortungsvolles Amt in so hohem Maße bedarf.

Mit der Entziehung des Griechischen würde somit ein Eckpfeiler unserer allgemeinen Bildung, welche uns mit den Völkern des Westens verbindet, und jener Einrichtung, auf welcher der wissenschaftliche Betrieb unserer Universitäten beruht, zertrümmert werden.

Es würde damit ein Riß entstehen zwischen dem Geistesleben Österreichs einerseits und jenem Frankreichs, Deutschlands, Englands andererseits — ein Riß, der vielleicht anfänglich wenig bemerkbar, im Verlaufe der Jahre jedoch sehr empfindlich und sehr nachteilig werden würde; und was Isolierung bedeutet, damit hat man in der Zeit vor der Reorganisation des österreichischen Gymnasiums seine Erfahrungen gemacht. Gerade die Erfahrungen mit dem sogenannten alten Gymnasium, die doch nicht umsonst gemacht sein sollten, müßten auch davor warnen, auf den Kompromißvorschlag einzugehen, welcher das Griechische mit beschränkter Stundenanzahl fortvegetieren oder nur in den oberen Klassen bestehen lassen möchte. Wie gesagt, die Erfahrungen des alten Gymnasiums beweisen, was dieser Kompromißvorschlag bedeutet. Es ist besser für unser Gymnasium kein Griechisch als ein verkümmertes Griechisch. Es ist gesünder für unsere Jugend, ihr einen Gegenstand völlig zu erlassen, dessen Schwierigkeiten man ihr in vollem Maße zumessen will, ohne ihr einen bleibenden Gewinn sichern zu können.

Bei dem unmeßbaren Einflusse aber, welchen auch geringfügige Änderungen in der Organisation auf das ganze Unterrichtswesen auszuüben vermögen, ist der strengste Konservativismus das oberste Gesetz einer gesunden Unterrichtsverwaltung. Ohne zwingende Gründe eine einschneidende Veränderung zuzugeben, das erschiene mir geradezu gefährlich, und eine solche einschneidende Veränderung wäre das Entfallen des Griechischen. Es wäre dies meiner Meinung nach nur die letzte Etappe auf dem Wege der vollständigen Aufhebung unserer Gymnasien.

Das, hohes Haus, sind die Gründe, aus welchen ich es meines Amtes erachte, für jene Typen in unveränderter Gestaltung in diesem hohen Hause einzustehen, welche sich bei uns auf österreichischem Boden bewährt haben: für Gymnasium und Realschule. [Beifall.]

Auch andere Redner traten nach dem Minister für die altklassischen Schulstudien ein, so der Abg. Dr. Ritter von Kraus und der Abg. Dr. Nitsche. Doch wollen wir aus ihren Voten nicht die hierauf bezüglichen Worte, sondern zwei andere Stellen

[1]) Gemeint ist natürlich die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum Studium moderner Sprachen.

anführen, die uns beachtenswert erscheinen. Herr von Kraus äußerte im Eingang seiner Rede:

Das Parlament ist nicht der Boden, wo eingehende, auf die Reform unserer Realschule und des Gymnasiums bezugnehmende Fragen mit einigem Erfolge auf glückliche Lösung behandelt werden können. Man kann, meine ich, in dieser Beziehung nur wünschen, daß die Erörterung solcher Fragen dem Kreise derjenigen Männer überlassen werde, die durch einen vieljährigen Verkehr mit der Jugend in die Lage kommen, sich ein klares Urteil über das zu bilden, was man der Jugend bieten und zumuten kann. In unserer an grotesken Gegensätzen so reichen Zeit verlangt man für gewerbliche Verrichtungen niedrigster Art, beispielsweise für die Zimmerputzer, dringend den Befähigungsnachweis; aber den Befähigungsnachweis zu erbringen bei Behandlung von Fragen der Pädagogik schwierigster Art, in welchen jeder mitsprechen will, ist bisher niemandem beigefallen. Ich meine, das hohe Haus sollte in einer Diskussion über das Unterrichtswesen sich doch nur aussprechen über große prinzipielle Fragen, die wurzeln in Erscheinungen und Wünschen, welche der Abgeordnete in unmittelbarem Verkehre mit den Wählern als vorhanden konstatieren kann.

Herr Dr. Nitsche sprach, ebenfalls im Eingange seines Votums:

Als ich vor zwei Jahren die Ehre hatte, mit einigen wenigen Worten in die Debatte eingreifen zu dürfen, habe ich mir bereits damals gestattet, darauf aufmerksam zu machen, daß für die Entwicklung der Volksbildung und überhaupt für die Entwicklung der Bildungsstätten nichts ungünstiger sei, als das ewige Nergeln, Kritisieren und Organisieren an denselben. Mein Motto ist wahrlich nicht das «Quieta non movere»; ich bin ein Freund des Fortschrittes, aber ein Freund des besonnenen, ruhigen und berechtigten Fortschrittes, und ich für meine Person bin Seiner Exzellenz dem Herrn Unterrichtsminister sehr dankbar, daß er ausdrücklich konstatierte, daß er beim Denken für das Schulwesen im Fortschritte nicht erlahmen werde, daß er aber entschieden dagegen sei, daß man fortwährend Unruhe unter die Lehrenden und Lernenden, überhaupt in das ganze Gebiet des Unterrichtswesens, wenngleich vielleicht in der besten Absicht, hineinbringe.

Aus der Educational Review.

Aus dem Jahrgang 1891.

In Boston wird seit März 1890 die Frage der **gemeinsamen Erziehung von Knaben und Mädchen in den Volksschulen** wieder lebhaft erörtert. Es wurde damals eine Kommission eingesetzt, welche sich nach eingehender Prüfung im September v. J. für die gemeinsame Erziehung ausgesprochen hat. Von der Majorität wie von der Minorität wurde ein Bericht veröffentlicht mit genauer Angabe der Gründe, die zu der betr. Entschließung führten. Man hatte sich an eine ganze Anzahl von Lehrern, Schulinspektoren, Ärzten und Geistlichen gewandt, um deren Gutachten zu erhalten, und diese hatten sich mit großer Majorität in dem obigen Sinne geäußert. Auch die Presse und die öffentliche Meinung steht durchweg auf dieser Seite. Trotzdem mußten die Vertreter der gemeinsamen Erziehung für den Augenblick finanziellen und andern Erwägungen weichen, und die Durchführung ihrer Ideen wurde bis auf weiteres aufgeschoben (Januarheft S. 46).

Für **Philosophie** wird auf den amerikanischen **Universitäten** in letzter Zeit immer mehr gethan. Princeton, Harvard, Columbia, Yale gingen mit gutem Beispiele voran, und alle andern großen Universitäten folgten nach, so daß sie in der äußeren Einrichtung heute mit den meisten europäischen Hochschulen bereits konkurrieren können. Neuerdings ist wieder in Cornell University eine gut ausgestattete Schule für Philosophie eingerichtet worden. Philosophische Spezialisten bilden sich bereits überall heran. Besonders für die experimentelle Psychologie wird sehr viel gethan. In Harvard, Worcester, Brown u. a. Universitäten wurden selbständige Lehrstühle für Psychologie geschaffen.

Neue Universitäten entstehen jeden Augenblick. Bemerkenswert ist vor allem die rastlose Thätigkeit der Sekten, Methodisten, Baptisten, Presbyterianer u. s. w., welche mit unglaublichen Anstrengungen eigene Universitäten gründen, um den alten berühmten Staatsuniversitäten Konkurrenz zu machen. Den letzteren ist das natürlich nicht erwünscht: sie suchen den Sekten möglichst entgegenzuwirken. Wir können diesen aber jedenfalls unsere Bewunderung nicht

verſagen; und wenn ihre Gegner ihnen vorwerfen, daß ſie die Ertötung aller freien Forſchung im Auge hätten, ſo kann Ref. dem aus ſicherſter Quelle die Thatſache entgegenhalten, daß man auf der baptiſtiſchen Brown University (Rhode Island) für Fächer, die mit Religion nichts zu thun haben, ohne Bedenken auch erklärte Agnoſtiker anſtellt, wenn dieſelben nur tüchtige Forſcher ſind (Januarheft S. 61 ff.).

Die Elementarſchule im Mittelalter.

Von Bruder Azarias (Märzheft S. 220 ff.).

Ein lehrreicher Aufſatz; doch entſpricht der Inhalt nicht ganz dem Titel. Auf Grund einer Reihe franzöſiſcher Schriften wird im weſentlichen nur die Elementarſchule im mittelalterlichen Frankreich geſchildert; daneben wird auch gelegentlich England berückſichtigt, aber Deutſchland wird nur ganz flüchtig geſtreift, obgleich doch gerade hier Stoff genug vorliegt. Der Verf. weiſt nach, daß die Anſchauung, als habe es vor der franzöſiſchen Revolution in Frankreich überhaupt keine Schulen gegeben, gänzlich unhaltbar ſei. Es haben vielmehr ſchon ſeit den älteſten Zeiten Volksſchulen beſtanden, indem von Geiſtlichen in den Kirchen unterrichtet wurde. Allerdings waren die Leiſtungen dieſer Schulen keine hohen; was z. B. den Schreibunterricht betrifft, ſo lag es im eigenen Intereſſe des Lehrers auf dem Dorfe, die Leute möglichſt in der Unkenntnis dieſer Kunſt zu erhalten, weil er ſelbſt als öffentlicher Schreiber daraus einen hübſchen Nebenverdienſt zu ziehen pflegte. Auch wechſelte der Stand der Schulbildung ſehr, wie aus vielen Berichten hervorgeht; auf Zeiten einer relativ hohen Bildung folgen wieder Perioden gänzlicher Verdummung. Das Leben in dieſen Elementarſchulen wird recht anſchaulich beſchrieben. Nur hätten wir eine überſichtlichere Darſtellung der Entwicklung des mittelalterlichen Volksſchulweſens gewünſcht.

Aus dem Jahrgang 1892.

Der Religionsunterricht in Staatsſchulen.

Die Frage, ob konfeſſionelle oder konfeſſionsloſe Schulen, hat ja erſt kürzlich gelegentlich der preußiſchen Schulgeſetzvorlage die Gemüter in Deutſchland wieder heftig erregt. In England, vor allem aber in Amerika iſt die Konfeſſionsloſigkeit der Staatsſchulen mit Zuſtimmung aller Konfeſſionen längſt zum allgemeinen Prinzip erhoben. Neuerdings hat ſich aber auch dort eine Bewegung für konfeſſionelle Schulen bemerkbar gemacht. In England ſind es beſonders die Anhänger der Staatskirche, welche auf Wiedereinführung des Religionsunterrichtes oder doch eine ſtärkere Betonung des religiöſen Elementes in den Schulen hinſtreben; in Amerika haben kürzlich die Katholiken ihre Stimme in ähnlichem Sinne erhoben. Biſchof Spalding erörterte die Frage in den Spalten der Educational Review in einem ſehr geſchickten Artikel. Darauf bringt nun dieſelbe Zeitſchrift in ihrem September-Hefte eine ausführliche Erwiderung vom agnoſtiſchen Standpunkte aus der Feder von Lewis Janes.

Unter Agnoſtikern verſteht man in England Leute, die zwar nicht das Daſein einer überſinnlichen Welt leugnen, aber ſagen, daß wir nichts davon wiſſen können; die alle Dogmen verwerfen, aber die Religion als Gemütsſache beſtehen laſſen. Janes liefert in dem vorliegenden Aufſatze eine klare Darſtellung dieſer Lehre und ihrer Stellung zum Religionsunterricht in den Schulen; Neues bietet die Arbeit allerdings kaum. Wegen der endloſen Verſchiedenheiten und Widerſprüche der dogmatiſchen Syſteme ſoll aller dogmatiſcher Unterricht aus der Schule verbannt ſein; dagegen ſoll das religiöſe Gefühl nach Kräften gepflegt werden, aber nur im Anſchluß an die gewöhnlichen Unterrichtsgegenſtände und vom allgemein menſchlichen Standpunkte aus.

Das Parallelſtudium der Grammatik.

Daß die grammatiſchen Terminologien der verſchiedenen Sprachen in ſehr vielen Fällen veraltet und unzutreffend ſind, iſt eine alte Klage; das Schlimmſte aber iſt, daß die grammatiſchen Termini für denſelben Begriff in verſchiedenen Sprachen einander vielfach widerſtreiten, was die Schüler, ſobald ihnen die grammatiſchen Formen logiſch erläutert werden, notwendig in Verwirrung bringen muß. Man denke nur an die unendlich verſchiedenartige Bezeichnung der Tempora der Vergangenheit, des Gerundiums, Konditionalis u. ſ. w.

Um dieſem Übelſtand abzuhelfen, hat ſich im Jahre 1885 zu Birmingham eine Grammatical Society gebildet, der ſich bald alle leitenden Schulmänner der Stadt, ſowie eine große Anzahl Lehrer in ganz England auf dem Kontinent und in den Vereinigten Staaten anſchloſſen. Über die Wirkſamkeit dieſer Geſellſchaft erſtattet ihr Sekretär, Prof. Sonnenſchein, im Mai-Hefte der Educational Review einen ausführlichen Bericht.

Als ihr Ziel giebt die Grammatical Society die Einführung von Gleichförmigkeit und Einfachheit in den grammatiſchen Unterricht an. Durch Verſchiedenheit der Methode und Terminologie werden gegenwärtig unnötige Schwierigkeiten verurſacht; die widerſtreitenden Klaſſifizierungen und Namen in den verſchiedenen Grammatiken können aber, teilweiſe wenigſtens, durch Annahme eines gemeinſamen Geſichtspunktes leicht beſeitigt werden. Übereinſtimmende Begriffe ſollten in verſchiedenen Sprachen möglichſt mit dem gleichen Namen benannt, Abweichungen durch Verſchiedenheit, und wenn ſie nur partiell ſind, durch teilweiſe, aber nicht widerſinnige Verſchiedenheit der Namen gekennzeichnet werden.

Von dieſen Grundſätzen ausgehend, haben in den Jahren 1886—88 drei Mitglieder des Vereines zunächſt eine kurze engliſche Grammatik entworfen, und im Anſchluß daran ſind dann

unter Mitwirkung einer großen Reihe von Schulmännern verschiedener Nationalität Parallelgrammatiken für die wichtigsten europäischen Sprachen verfaßt, die in der Parallel Grammar Series vereinigt sind.

Die Gesellschaft hat mit ihren Bestrebungen in weiten Kreisen, auch in Deutschland, Beifall gefunden, und Sonnenschein verzeichnet mit besonderer Genugthuung, daß der neue preußische Lehrplan für die Behandlung der Grammatik in den verschiedenen Sprachen ganz ähnliche Grundsätze aufstellt.

Der Unterricht in der Geographie erfährt von Prof. William Davis (Harvard Univ.) im Mai- und Juniheft eine sehr ausführliche Besprechung. Davis weist mit großem Nachdruck auf die Notwendigkeit einer gründlichen und allseitigen Ausbildung der Lehrer in der physischen Geographie hin, weil dies die Grundlage der gesamten geographischen Wissenschaft sei. Nur wenn der Lehrer unabhängig von dem Lehrbuch beim Unterricht aus einer reichen Fülle eigenen Wissens schöpfen könne, vermöge er den Unterricht vom Buchstaben des Leitfadens loszulösen und seinem Stoffe Leben und den Schülern Interesse einzuflößen. Dabei sollen seine Kenntnisse jedoch nicht seine Waffen, sondern gewissermaßen seine Rüstkammer sein, die ihn in den Stand setzt, den Unterricht von höheren Gesichtspunkten aus zu leiten und auf etwaige Fragen der Schüler mit voller Sachbeherrschung einzugehen. Der Verfasser erläutert dies an verschiedenen praktischen Beispielen. Wenn man von dem Zurückweichen des Niagara-Falles und der daraus folgenden einstigen Trockenlegung jener großen Ebene, die jetzt unter dem Erie-See begraben liegt, spricht, so soll man den Kindern die Sache dadurch anschaulich machen, daß man auf die oberrheinische Tiefebene hinweist, die vor dem Durchbruch bei Bingen auch ein großer Binnensee war. Solche Parallelen kann aber nur ein Lehrer ziehen, der seinen Gegenstand nach allen Seiten hin beherrscht; und da es keine Lehrbücher giebt, in denen derartige Erläuterungen zusammengestellt wären, so muß der Lehrer sich diesen weiten Blick notwendig durch eigenes, unausgesetztes Studium erarbeiten.

Nun liegt allerdings die Gefahr nahe, daß ein Lehrer, der sein Fach wirklich gründlich studiert hat, den jugendlichen Geist mit zu vielen und zu schwierigen Thatsachen belastet. Aber das ist in der Regel nur ein Fehler von Anfängern, der sich in den meisten Fällen sehr bald verliert und dem weisen Maßhalten Platz macht.

Weit schlimmer ist ein anderer Fehler, der aus schlechter Vorbereitung, Pedanterie und mangelhaftem Wissen des Lehrers entspringt. Es ist zweifellos richtig, daß das Kind in der Geographie eine große Menge Namen und Thatsachen seinem Gedächtnis einprägen muß; aber ein verhängnisvoller Fehler ist es, wenn der Lehrer von ihm verlangt, daß es eine endlose, trockene Reihe leerer Wörter und Zahlen auswendig lerne. Vielmehr sollte er Natur und Leben in den Unterricht bringen und Phantasie und Verstand der Schüler anzuregen suchen. Man sollte es sich zur Regel machen, wenn irgend möglich, bei jedem geographischen Namen, den man lernen läßt, auch ein Ereignis oder sonst etwas Bemerkenswertes, was damit verknüpft ist, zu erzählen. Das dient zugleich als ein vortreffliches Mittel zur Stütze des Gedächtnisses. Wenn der Ort so unbedeutend ist, daß der Lehrer trotz langjähriger Studien nichts mehr als den Namen und die Lage auf dem Atlas davon weiß, so lasse er ihn getrost aus und gehe zu Wichtigerem über.

Über die Zulassung von Frauen zum Universitätsstudium in England und Amerika finden sich in dem Maiheft zwei lesenswerte Aufsätze. Der eine behandelt die Lage der Studentinnen an der amerikanischen Universität Yale, der andere die Verhältnisse in Oxford. In Yale war es den Frauen schon seit vielen Jahren gestattet, akademische Vorlesungen zu besuchen; aber es wurde keine besondere Rücksicht auf sie genommen, und sie mußten sich jedesmal erst mit dem betreffenden Professor ins Einvernehmen setzen. Trotzdem bewährten sich die Studentinnen in der Regel sehr gut; sie leisteten oft mehr als die männlichen Teilnehmer der Kurse, und so hat sich denn die Universität jetzt aus Billigkeitsrücksichten entschlossen, die Frauen als akademische Bürger anzuerkennen und ihnen den Weg zur Würde eines Doktors der Philosophie zu eröffnen.

In Oxford haben auch schon seit langer Zeit „Prüfungen von Frauen, die das achtzehnte Lebensjahr überschritten haben", bestanden; sie bildeten hier einen besonderen Zweig der Universitätsexamina. Im Jahre 1879 wurden nun zwei Institute zur Aufnahme von weiblichen Studierenden gegründet, in denen diese auf die Examina vorbereitet wurden. Die Lehrziele dieser Institute waren genau dieselben, wie die der männlichen honour schools, und die Prüfungen waren ebenso schwer; aber bis 1884 waren sie von den Universitätsprüfungen getrennt, und deshalb galten sie in den Augen des Publikums erklärlicherweise doch nur als Examina zweiten Grades. Im Jahre 1884 wurde endlich mit großer Majorität beschlossen, vier der ersten honour schools den Frauen zu öffnen; nach und nach folgten auch die andern, und heute sind die theologischen Examina die einzigen, zu denen die Frauen noch nicht zugelassen werden. Aber, wohl bemerkt, es sind nur die Examina und nicht auch die akademischen Grade (degrees, wie Bachelor of Arts, Master of Arts u. s. w.), die den Frauen offen stehen. Darin besteht also ein wesentlicher Unterschied zwischen den englischen Universitäten einerseits und den schweizerischen und amerikanischen anderseits.

Digitized by Google

Cambridge hat eine ähnliche Einrichtung für das Studium der Frauen schon weit länger als Oxford. Aber hier verlangt die Universität von jeder Studentin, die das Examen machen will, daß sie in Cambridge selbst studiert hat, während in Oxford jede Frau nach Abtegung einer leichten Vorprüfung die akademischen Examina machen kann, einerlei, ob sie sich zu Hause oder auf der Universität vorbereitet hat. Dr. J. Hoops.

Aus verschiedenen außerhalb Deutschlands erscheinenden Zeitschriften.

Die Zahl der amerikanischen pädagogischen Zeitschriften hat sich um eine vermehrt. Seit dem 1. Jan. erscheint zu Ithaca, N.Y., **The School Review**, welche von Prof. **Schurman**, dem Präsidenten von Cornell University, herausgegeben wird und die Interessen des höheren Schulwesens vertreten soll. Sie will damit an die Stelle zweier anderer Fachblätter treten, der Academy und der Zeitscheift School and College, welche seit kurzem zu erscheinen aufgehört haben. Der Bezirk der neuen Review ist die amerikanische High School und Academy, d. i. etwa dasselbe, was wir Gymnasium nennen. Theorie und Praxis sollen in ihren Spalten gleichmäßig berücksichtigt werden und zwar ohne jede Voreingenommenheit irgend welcher Art. The School Review shall be a meeting-place of the philosophy and the practice of education, heißt es in der Editorial note des Herausgebers; the Review is not the organ of any institution, or of any sect, or of any interest. Außer der Einleitung enthält die erste Nr. des I. Jahrgangs einen Aufsatz von Prof. A. B. Hart: The teacher as a professional expert (der Lehrer als Fachmann); das erste Jahr Englisch im Gymnasium, von Schulvorstand J. G. Wight; Regents' diplomas and School Certificates in English (Diplome der Aufsichtsbehörden und Zeugnisse der Schulen über die Kenntnisse in der englischen Sprache) von Prof. J. M. Hart; ferner Besprechungen der Schrift von A. S. Hill über die Grundlegung der Rhetorik, — der Iliaserzählung von Prof. Alfred J. Church, — des Buches von H. R. Mill über das Reich der Natur, — der englischen Grammatik von Frau Sara E. H. Lockwood, einer Bearbeitung der „Grundzüge der englischen Grammatik" von Prof. W. D. Whitney; endlich unter dem Titel Current educational literature Mitteilungen aus pädagogischen Zeitschriften verschiedener Länder. — Der Preis beträgt für das Jahr (10 Nummern) $ 1. 50, für die einzelne Nr. 20 cents.

Seit dem 1. April 1892 erscheint das **österreichische Litteraturblatt**, herausgegeben von der Leo-Gesellschaft in Wien, redigiert von Dr. Franz Schnürer. (Administration, Wien I., Annagasse 9. Preis pr. Jahrg. fl. 5.—, M. 9.—.)

Zu näherer Belehrung über den Inhalt wird die Angabe der Artikel in zwei Nummern dienen. Nr. 16 des Jahrgangs 1892: Monfabré, Die Versuchung. (Univ.-Prof. Dr. Fr. M. Schindler.) — Alethagoras J., Die Reform unserer Gymnasien (Freih. von Hetfert.) — Deschmann G., Führer durch Oesterreichs Schulen. (Sch.) — Weiß J. B. v., Weltgeschichte, 3. Aufl., Bd. VIII. (Dr. G. E. Haas.) — Gietmann G., Die Aussprache des Englischen. (Univ.-Prof. Dr. A. Brandl.) — Melings P. v., Griechenland in unseren Tagen. (Dr. Th. Gottlieb.) — Polek J., Repertorium der landeskundl. Litteratur der Bukowina. (L.) — Rückblick auf d. Forschungen zur Landes- und Volkskunde der Bukowina seit 1773. (L.) — Landesberger J., Über die Goldprämien-Politik der Zettelbanken. (Univ.-Prof. Dr. B. Mataja.) — Zur Valutafrage. Flugblatt. (Univ.-Prof. Dr. B. Mataja.) — Vogel H. C., Untersuchung über die Eigenbewegung der Sterne im Visionsradius auf spektrographischem Wege. (L. de Ball, Leiter der Kuffner'schen Sternwarte.) — Medicus W., Flora von Deutschland. Illustriertes Pflanzenbuch. (E. H.) — Schulze M., Die Orchidaceen Deutschlands, Deutsch-Österreichs u. der Schweiz. (E. H.) — Dechant J., Die elektrische Anlage in unserem Anstaltsgebäude. (Privat-Dozent, Leiter des Telegraphen-Kontrol-Bureaus der k. k. österr. Staatsbahnen Max Jüllig.) — Rolfus H., Verzeichnis ausgewählter Jugend- und Volksschriften. (Schnürer.) — Die litterarischen und artistischen Publikationen aus dem k. k. österr. Museum für Kunst und Industrie II. Von Hofrat J. v. Falke. — Inhaltsangaben von Fachzeitschriften. — Bibliographie. — Vorbereitete Bücher. — Personalnachrichten.

Nr. 4 des Jahrgangs 1893: Knöpfler A., Die Kelchbewegung in Baiern unter Herzog Albrecht V. (Prof. Dr. J. Hirn.) — Kummer F., Die Bischofswahlen in Deutschland z. Z. des großen Schisma (1378—1418). (Dr. A. Starzer.) — Murr J., Die Paruste der Gottheit in vegetativer Substanz. (Dr. A. Fischer-Colbrie.) — Többe W., Die Stellung des hl. Thomas v. Aquin zu der unbefleckten Empfängnis der Gottesmutter. (P. J. N. Ganter.) — Schneider C., Die unbefleckte Empfängnis und die Erbsünde. (F. M. S.) — Wolfsgruber C., Ostergruß des hl. Kirchenlehrers Augustinus. — Albert F., Von den göttl. Eigenschaften und von der Seligkeit, 2 dem ht. Thomas v. Aquin zugeschriebene Abhandlungen. — Schmidt Ed., Regula S. P. Benedicti,

juxta antiqu. cod. recognita. — Knöpfler A., Walafr. Strabonis liber de exordiis et incrementis quarundam in observationibus eccl. rerum. — Pesch H., Die soziale Befähigung der Kirche in protestant. Beleuchtung. — Hahnekamp K., Dr. J. Ev. Zalka, Diöcesanbischof von Raab. — Blattmann B., Der hl. Raffo, e. christl. Heldenleben. — Binder G., Die hl. Birgitta v. Schweden und ihr Klosterorden. (Sämtlich von —nd—.) — Panholzer J., Joh. Ign. v. Felbiger's Methodenbuch. (Prof. Dr. O. Willmann.) — Volkmer J., Joh. Ign. v. Felbiger u. seine Schulreform. (O. Willmann.) — Krystufek J., Význam sboru zákonodárného v dejinách revoluce francouzské. — Matzner J., Ruzné príspevky k dejinám mesta Písku. — Oščádal F., Význam Srbska v dejinách ríše rakousko-uherské od roku 1350 do r. 1790. — Prasek V., Klášter sv. Kláry v Opave. (Sämtlich von Jos. Frh. v. Helfert.) — Nuntiaturberichte aus Deutschland, II. Nuntiatur des Morone 1536—38, hrgb. v. W. Friedensburg. (Dr. Ign. Stich.) — Hertz M., Q. Horatii Flacci carmina. (M. Gitlbauer.) — Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem VIII.—XII. Jhdt., v. Müllenhoff u. Scherer, 3. Ausgabe v. El. Steinmeyer. (Dr Rich. Müller.) — Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie. (*l.) — Florin A., Die unterrichtliche Behandlung von Schiller's Tell. (*l.) — Übersichtskarte der öffentlichen Verkehrsanlagen in Wien. (L.) — Die Eisenbahnen Rußlands. (L.) — Meurer, Karte der Schutzhäuser, Klubhütten ꝛc. in den öst. und deutschen Alpen. (L.) — Sueß Ed., Die Zukunft des Silbers. (J. M. A. Fuchs.) — Kreibig J. C, Münz-Tabelle. (J. M. A. Fuchs.) — Brehm's Tierleben, Volks- und Schulausg., 2. v. R. Schmidtlein bearb. Aufl. (Prof. Dr. O. Hamann.) — Limpach L., Synthese d. 6. isomeren Dioxytoluols (Dr. H. Malfatti.) — Pichler Ad., Zu meiner Zeit. (S. M. Prem.) — Verzeichnis der in den Programmen der öster. Mittelschulen 1891/92 enthalt. Abhandlungen. (Schl.) — Personalnachrichten. — Inhaltsangaben von Fachzeitschriften. — Bibliographie. — Vorbereitete Bücher.

Am wertvollsten dürften für die gymnasialpädagogischen Fragen die Artikel der Zeitschrift aus O. Willmanns Feder sein. Späterhin werden wir nur pädagogische und philologische Artikel namhaft machen.

ΕΛΛΑΣ, Περιοδικὸν τοῦ ἐν Ἀμστελοδάμῳ Φιλελληνικοῦ Συλλόγου. Ἔτος δ'. 8°. 308 σελ.

Das polyglotte Organ des Amsterdamer Philhellenischen Vereins setzt in seinem 4. Jahrgang (1892) den Kampf gegen die Erasmische Aussprache des Altgriechischen fort. Vor allem sucht Th. Papadimitrakopulos aus Aristophanes Zeugnisse für die Aussprache von η αι οι ει αυ ευ, β γ δ ζ, χ θ φ in klassischer Zeit zu gewinnen (S. 96—104, 145—169, 227—262). — H. C. Muller, der im Sommer 1892 in Griechenland selbst für den Philh. Verein Propaganda gemacht, betont die Notwendigkeit der Kenntnis der neuhellenischen Sprache und ihrer Dialekte für das volle Verständnis der altklassischen Autoren (S. 170—190), und bietet eine Skizze einer Bibliographie der neugriechischen Dialekte (S. 9 ff.). Ferner entwickelt er in einer vorläufig Fragment gebliebenen Arbeit seine wesentlich auf den Sprachgebrauch gegründeten Bedenken gegen den Aristotelischen Ursprung der Ἀθηναίων Πολιτεία (S. 76 ff.). — Aug. Boltz, der eifrigsten einer unter den Philhellenen Deutschlands, sammelt im Anschluß an ...e Schilderung des regen geistigen Lebens auf Island zahlreiche, allen Gebieten modernen Lebens entnommene Belege für die hervorragende Fähigkeit der griechischen Sprache „zur exacten und national empfundenen Wiedergabe fremder Wörter und damit zugleich fremder Anschauungen" (S. 105 ff.); und handelt in Fortsetzung seiner „Beiträge zur heutigen Hellenischen Sprache" über die Wortgruppe κόρκα κοῦρκα κοῦρκος κουρκάνος, Puter (S. 15 ff.). — W. Jaspar in Roldue schließt seine „Studien über die Altertümer von Pergamon" mit einer Untersuchung über Zulassung und Vermeidung des Hiatus in den dort gefundenen Inschriften, und über die Bedeutung dieser Inschriften für die Textkritik des Polybius (S. 21 ff.). — S. 191—215 weist M. G. Dimitsas die Vermutung Waldsteins, daß in einem der durch die „Amerikanische Archäologische Schule" zu Eretria aufgedeckten Gräber mit reichem Inhalt das Grab des Aristoteles zu sehen sei, mit Recht zurück. — Außerdem enthält der Band Mitteilungen über das Studium des Griechischen in Ungarn (S. 19 f.), England (S. 44 f.) und vor allem Holland (S. 263—280); Nekrologe für den als Staatsmann wie als Gelehrten und Dichter hochbedeutenden Alex. Rizos Rangabé (S. 73 ff. u. 127 ff.), für Constantin Zappas (S. 129 f.) und den Amerikanischen Hellenisten Rev. Dr. Howard Crosby (S. 34 ff.); endlich einige wenige Dialektproben (S. 119 ff.), Proben der Poesie von K. D. Krystallis (S. 45), Alex. R. Rangabé (S. 49) und Georgios Drossinis (S. 50 ff. 111) und Übertragungen aus italienischer und englischer lyrischer Poesie ins Neuhellenische (S. 54, 122, 282).

Neuere und neueſte Äußerungen über Schulreform.

II.

Direktor Uhlig und höhere Geſichtspunkte. Von Friedrich Lange.

„Die genaue Prüfung der Uhligſchen Broſchüre über die Einheitsſchule konnte ich leider noch nicht beendigen; nach erſter flüchtiger Durchſicht habe ich aber die beruhigende Überzeugung gewonnen, daß eine Widerlegung der weſentlichen Einwände, wenn ſie auch im Intereſſe unſerer Sache nicht überflüſſig iſt, doch keineswegs zu den dringlichen Dingen gehört, ebenſowenig, wie man ſie etwa zu den ſchweren Aufgaben zählen dürfte."

So hatte ſich H. Lange in Nr. 3 vom Jahrgang 1892 ſeiner Reformzeitſchrift geäußert und zu mehrerem Eindruck noch das Kopfſchütteln über einen zuſtimmenden Recenſenten meiner Schrift beigefügt: es ſei ihm rätſelhaft, wie es derſelbe fertig gebracht habe, meine Beweisgründe aufzuzählen, ohne Schritt für Schritt über die Einwände zu ſtolpern, die ſich nach ſeiner (Langes) Empfindung geradezu zwiſchen die Zeilen ſchöben; ſo wenig brauche man darnach zu ſuchen.

Gleichwohl wird kaum neugierig geweſen ſein, wer da weiß, wie weit H. Lange den Mund aufzuthun pflegt, auch wenn er nichts in petto hat.

Das angekündigte Sprenggeſchoß explodierte nun in der „Unterhaltungsbeilage" zur „Täglichen Rundſchau" vom 27. und 29. November vorigen Jahres und in der „Zeitſchrift für die Reform der höheren Schulen" 1892 Nr. 4. unter obengenanntem Titel. Beaugenſcheinigen wir den Inhalt.

Zunächſt hält der Verfaſſer für nötig, ſeine Leſer über Urſprung und Entwicklung ſeines Produktes zu belehren. Pedantiſch gewiſſenhaft, wie er im Schutkampf nach ſeinem eigenen Zeugnis iſt, hatte er anfangs die Überzeugung von der „praktiſchen Notwendigkeit einer Erwiderung" auf meine Erörterungen, und mit Geſinnungsgenoſſen hätt er einen Kriegsrat über das Wie. Fr. Lange — ſo wurde offenbar beſchloſſen — ſollte antworten in ſachlicher Weiſe. In welch' unbehagtichen Gemütszuſtand er infotgedeſſen geriet, erzählt er uns ſelbſt in einer Weiſe, daß wir bezweifetn, ob das Grauen eines Phraſenproduzenten vor ſachtichen Arbeiten je einen ſo ungeſchminkten Ausdruck gefunden hat. Doch dem Mann in ſeiner Pein kommt unvermutet Rettung.

Herr Lange reiſt für ſechs Wochen „in die Sommererholung nach Norwegen" und in dieſer Zeit wird er „wieder Menſch," Dank beſonders jenem Lande, wo ihm „die Luft ſo friſch über die Lungen geht und wo die großen Einſamkeiten alles Epiſodiſche und alles Nebenwerk in einer empfänglichen Seele einfach totſchweigen." So kommt er zu dem Ergebnis: Was iſt mir eigenttich Herr Uhtig, was ſind mir die Leute in und außer dem Schulreformverein, die mich zu einer eingehenden Widerlegung drängen wollen?

Und außer dieſer Wiedermenſchwerdung verdankt Herr Lange dem Aufenthalt in Norwegen noch ein Anderes. Er lernte auch das dortige Volk kennen. Und er unterhält uns mit dem, was er geſehen und gehört. „Das kleine Volk von zwei Millionen Köpfen hat eine höchſt achtbare Handelsflotte. Seine Matroſen und ſeine Kapitäne gehören zu den beſten." Insbeſondere trägt er Bemerkungen über die norwegiſchen Frauen und Bauern vor. Er hat die norwegiſche Frau „nicht ſo weiblich empfunden", wie unſere deutſchen Frauen, aber er zeigt die ſittlichen Vorzüge, die in ſolchem Weſen liegen. Er hal „die individuelle Prägung in den Geſichtern norwegiſcher Frauen enträtſelt" und hat, indem er dies thal und „die Einſamkeiten Norwegens mit der Phantaſie durchlebte", entdeckt, daß die „ſcheinbar ſo abſtralten Dichtungen, die uns in den Ibſenſchen Frauen-Dramen vorliegen, tief in den Regungen des Volksgeiſtes wurzeln." Dem norwegiſchen Bauer aber, „dem eigentlichen Herren dieſes germaniſchen Bauernſtaates", ſagt er nicht gerade Schmeicheteien. „Auf ſeinen Namen geht jene tolle, echt germaniſch-particulariſtiſche Politik, welche um jeden Preis Norwegen von Schweden trennen möchte." „Eine Lostrennung von dem übergeduldigen ſchwediſchen Nachbar um den Preis ruſſiſcher Sklaverei — das wäre allerdings ein Abderitenſtreich, der viel beweiſen würde, meinetwegen auch gegen die norwegiſche Schutbildung." Und auch der Ausdruck der Hoffnung, daß es doch woht dahin nicht kommen werde, iſt nicht eben rühmender Art.

Doch wo bleibt die Notwendigkeit der Reform unserer Gymnasien nach norwegischem Muster, auf die doch H. Lange tosssteuert? Halt! da scheint es zu kommen. Die norwegischen Schulen zwar hat unser Erholungs- und Forschungsreisender, wie er erzählt, nicht besuchen können, weil sie Ferien hatten; er „fand aber oft Gelegenheit mit Schülern aller Klassen zu sprechen", und er bemerkte: „sie waren mindestens ebenso frisches, lebensfrohes, germanisches Blut, wie unsere Jungen"; auch hat er bei ihnen und bei den Erwachsenen in Norwegen Brillen oder Kneifer seltener, als in Deutschland gefunden.

Und *daraus* folgert H. Lange, daß wir die Gestaltung unseres höheren Schulwesens mit der norwegischen vertauschen sollen? Nein, das wäre doch selbst für Friedrich Lange zu stark. Die Sache wird anders gewendet.

Nachdem L. die von ihm beobachteten Eigentümlichkeiten der Norweger geschildert, seinen „Gesamteindruck als den günstigsten und anheimelndsten" bezeichnet und insonderheit die echt germanische Art des Volkes wiederholt hervorgehoben, äußert er sich zwar sehr maßvoll über den Anteil, den die norwegische Schulorganisation an allem Lobenswerten habe, und versichert uns alles Ernstes, er sei „nicht so verbohrt, zu glauben, daß die einheitliche Mittelschule nach kaum dreißigjährigem Bestehen schon ein Bedeutendes hätte mitwirken können" zur Erzielung dessen, was er rühmt, sondern nach seiner Meinung habe „die Unwirtlichkeit Norwegens und seine politische Abgeschlossenheit das Beste zu dem Erfolge gethan." (Sollen wir uns etwa um dieses Erfolges willen auch jene beiden Eigenschaften für Deutschland wünschen?) „Aber — fährt er fort — es bleibt doch Thatsache, daß die Norweger vor dieser Zeit auch ihr humanistisches Schulsystem nach deutscher Art besaßen, daß sie es abwarfen und nun *mit dem neuen System ihre germanische Art nicht verkümmert und unterdrückt sehen.*"

Mit diesem großen Worte, bei welchem Jedermann die Bemerkung auf die Zunge kommen muß: „Aber durch das humanistische Schulsystem ist ihre germanische Art doch auch nicht verkümmert worden", — mit diesem Worte betritt H. Lange das Gebiet der „höheren Gesichtspunkte" und er sagt auch ausdrücklich den niedrigeren Erwägungen, „der nüchternen und kleinlichen Berechnung der sogenannten praktischen Verhältnisse", die er früher für die Schulreform glaubte ins Feld führen zu sollen, Vatet: sie munden ihm nicht mehr.

Die Darlegung aber dieser höheren Gesichtspunkte verbindet er mit einem *Bericht über seine eigene Entwicklung.* Lange's Entwicklung? Ja, Lange's. Vorarbeit für seinen künftigen Biographen.

Nr. 1: Fr. Lange's Verdienste um die Begründung der *ostafrikanischen Kolonie!* Sie sind nicht Jedermann klar. „Das große Publikum [zu dem wir uns in diesem Falle ebenfalls rechnen] hat im Wesentlichen nur Karl Peters' Namen mit diesem Werke verknüpft." Aber Herr Lange ist „keineswegs gesonnen, hier auf seinen Verdienstanteil *vor der Geschichte* zu verzichten!" Unser Autopanegyriker sieht sich offenbar im Geiste schon fettgedruckt auf der ersten Seite des zweiten Zehntausend vom Stenzler-Lindner-Landwehr'schen Krebsbuche. — Jedoch bald wurde für ihn „der Geist des Nationalbewußtseins, der sich in der ersten ostafrikanischen Gesellschaft von Peters auf eine große Anzahl jugendlicher Kopieen vervielfältigte, eine trostlose Armseligkeit", und so war es „eine innere Notwendigkeit", daß gegen Ende des Jahres 1885 Langes „Verbindung mit diesem Geiste zerriß!"

Nunmehr wandte er sich der *Erneuerung des Deutschtums durch die Schulreform* zu. In dem aber, was er nun im Folgenden für eine Schulrevolution mit solchem Ziele vorbringt, vermag ich nur *einen* neuen Gedanken zu entdecken, und auch der ist vielleicht in Wahrheit nicht neu.

Ich habe mich früher bisweilen gefragt, wenn ich die komischen Poltereien der Urdeutschen gegen die nicht auf deutschem Boden gewachsenen Kulturelemente las und gegen Alles, was bei uns auf der Aneignung solcher durch den deutschen Geist beruht: Wird nicht eines Tages auch einer von diesen Polterern darauf hinweisen, daß das Christentum etwas Importiertes, Ungermanisches sei, und seinen Wert für uns in Frage stellen? Wie weit nun Herr Lange von diesem Ge-

Digitized by Google

danken entfernt ist, mag man ermessen, wenn man bei ihm liest: „Ehe das Christentum zu uns kam, waren wir ein adliges und sittliches Volk, wie Tacitus bezeugt; nun hat die Kirche viele Jahrhunderte über uns geherrscht, und wir wollen nicht mit ihr rechten, ob sie mehr Segen oder mehr Unheil an uns gewirkt hat.“

Übrigens habe ich gegenüber dem Brüsten mit dem Deutschgedanken und gegenüber dem Ausspielen nationaler Gesinnung wider unser Gymnasialwesen zwei Fragen.

1. Sollten thatsächlich diese Rhetoren sich einbilden, nationaler gesinnt zu sein, als die zahlreichen Männer, welche in Deutschland für die humanistische Schulbildung eintreten, auch als die, welche sich um die Wissenschaft, um deutsche Litteratur und Kunst, um das öffentliche Leben die hervorragendsten Verdienste erworben haben?

2. Es giebt neben den Gymnasien in Deutschland doch nicht wenige höhere Bildungsanstalten, deren Zöglinge weder durch Griechisch noch durch Latein vergiftet werden. Sollte Jemand im Ernst behaupten wollen, daß unsere Gymnasiasten auch nur um ein Haar weniger national und patriotisch gesinnt sind, als jene?

Das, worauf die Forderungen der nationalen Mundhelden faktisch hinauskaufen, ist nicht ein Plus von Patriotismus bei denen, die den Weg der gymnasialen Bildung einschlagen, sondern ein Minus an manchem anderen Wertvollen, so an Verständnis unserer Kultur auf den verschiedensten Gebieten. Wer solchem Ziele mit dem Ruf „Deutschtum, Erstarkung des Nationalbewußtseins“ und ähnlichen zusteuert, dem ist zu sagen: *Du sollst den Namen der Nation und des Vaterlandes nicht unnützlich führen*; denn auch, wer diese heiligen Namen mißbraucht, wird es früher oder später zu büßen haben.

Herr Lange hat sich einmal darüber beklagt, daß ich eine frühere Bemerkung von ihm über Goethe'sche Dichtungen in einem Schulkampfartikel wieder vorgebracht und so Persönliches in die Polemik hineingetragen hätte. Ich habe dann gezeigt, wie eng jene Bemerkung mit Langes pädagogischen oder unpädagogischen Bestrebungen zusammenhängt. In dem jetzt besprochenen Artikel aber bringt er selbst thatsächlich ungemein Vieles vor, das mit der Schulreform nur durch einen persönlichen Faden verknüpft ist. So nimmt es mich schier Wunder, daß der Vielseitige nicht auch die dritte Seite zur Sprache gebracht hat, durch die er sich um das Vaterland verdient zu machen sucht, ich meine seine *poetischen* Bestrebungen, durch die er nach seinem eigenen Ausspruch „der realistischen Kunstübung den Weg *zur Wiedereroberung des ganzen dichterischen Gebietes* zu bahnen“ hofft.

Aus dem Vorstehenden ist ersichtlich, warum ich nicht in der Lage bin, Herrn Lange das Kompliment zurückzugeben, das er mir machte, indem er erklärte, daß er von der *Notwendigkeit* einer Erwiderung auf meine Broschüre überzeugt gewesen. Gegenüber seiner Replik habe ich von Anfang an nicht die Notwendigkeit, sondern nur die Vergnüglichkeit einer Duplik eingesehen[1]). Sie würde schon früher erfolgt sein, wenn ich nicht aus einem Grunde, der mit dem Schulkampf nichts zu thun hat, längere Zeit außer Stande gewesen wäre, mich in die Stimmung zu versetzen, mit der allein Stilübungen behandelt werden können, wie die eben durchmusterte, — und Leistungen, wie die nunmehr zu besprechende.

[1]) Auch Lange's sozialpolitische Ergüsse am Ende seines Aufsatzes sind wahrhaftig nicht der Art, daß sie zu einer Erwiderung nötigen. Er meint u. A., daß *erst* bei Einführung der einheitlichen Mittelschule die Tüchtigen auch aus der untersten Schicht der Gesellschaft in die oberste durchdringen werden. Wer so etwas wirklich glaubt, der muß keine Ahnung davon haben, wie groß der Prozentsatz *der* Schüler nicht bloß in den unteren und mittleren, sondern auch den obersten Klassen deutscher Gymnasien ist, welche aus Familien von keineswegs wohlhabenden Handwerkern oder geringstbesoldeten Subalternbeamten stammen und die, wenn sie sich irgend tüchtig erweisen (was häufig in hervorragendem Maße der Fall), mit Schulgeldbefreiung, positiven Unterstützungen, Erteilung von Privatunterricht das Gymnasium absolvieren und in ähnlicher Weise dann auch ein akademisches Studium.

Wider die Uhlig'ſche Schrift: Die Einheitsſchule mit lateinloſem Unterbau. Zugleich Begründung der wichtigſten Reformvorſchläge für das höhere Schulweſen.

Von **Clemens Rohl**, Schuldirektor. Neuwied, Heuſers Verlag. 90 S.

Wenn man von einer Schrift nach früheren Leiſtungen des Verfaſſers wenig zu erwarten hat, ſo pflege ich, falls ich ſie überhaupt leſe, von hinten anzufangen. Dies Verfahren hat mir bei der vorliegenden ſogleich einen großen Genuß eingetragen.

Ich hatte mir im Humaniſtiſchen Gymnaſium 1891 S. 126 erlaubt, von dem Luftballon der Selbſtgefälligkeit zu reden, mit dem H. Rohl ſo glücklich ſei, ſich weit über andere Sterbliche zu erheben, und hatte zum Beleg zwei ergötzliche Stellen aus ſeiner Schrift über „den gemeinſamen lateinloſen Unterbau" zitiert: die, wo er eine von mir in der Berliner Konferenz gemachte Bemerkung einen „Appell an die Verſtandesſchwäche" der Konferenzmitglieder nannte, den dieſe ſchweigend hingenommen hätten, und zweitens die Worte, mit welchen Rohl, wie ich mich ausdrückte, die Köpfe der drei von ihm Hingerichteten, des Abtes Uhlhorn, des Fürſtbiſchofs Kopp und des Direktors Jäger, dem Publikum ſeiner Leſer zeigt. Ich ſchloß mit dem Wunſche, daß die Selbſtüberzeugtheit des Herrn Rohl alle Zeit zur Erheiterung ſeiner Mitmenſchen erhalten bleiben möge.

Den für keinen Vernünftigen zweifelhaften Sinn, in dem dieſe ganze Stelle von mir geſchrieben, hat nun Rohl ſo wenig gemerkt, daß er das Wort „hingerichtet" für einen „etwas ſtarken" Ausdruck erklärt. Es giebt eben Leute, die Ironie nicht verſtehen.

Herr Rohl bildet ſich thatſächlich ein, daß ich meine Bemerkungen über ihn als Ausdruck gerechten Unwillens, einer empörten Stimmung gefaßt ſehen will. Aber es kommt noch beſſer.

In Wahrheit nämlich iſt, wie er entdeckt hat, die Empfindung gerechten Unwillens bei mir gar nicht vorhanden, ſondern die — der Schadenfreude, der Freude darüber, daß auch die Herren Uhlhorn, Kopp und Jäger von Rohl „ihr tüchtiges Teil bekommen haben, nach dem alten Spruch, daß es ein Troſt iſt, Genoſſen ſeines Leides zu beſitzen!" Ich hätte nur ſo gethan, meint er, als ob ich empört ſei: ich hätte einen „Betrug" begangen.

Angeſichts dieſer Hallucination kommt ſicher Anderen, gleich mir, der Eindruck, daß die Schriftſtellerei des Herrn Rohl anfängt, ein gewiſſes Intereſſe zu gewinnen, aber allerdings kein pädagogiſches, ſondern ein pathologiſches; und es kann der Gedanke auftreten, ob die gegenüber einem derartigen Geiſteszuſtand zu beobachtende Rückſicht nicht die Feder wegzulegen empfiehlt. Indes, da ſich Herr Rohl auf faſt hundert Seiten mit mir beſchäftigt hat, ſo will ich ihm doch noch eine oder zwei widmen.

Wenn in der von Rohl erſonnenen Bildungsanſtalt ſämtliche Schüler von Sexta bis Quarta den gleichen Unterricht genoſſen haben (noch nicht lateiniſchen, aber franzöſiſchen und engliſchen), ſo wird ſich, nach Rohls Meinung, am Ende dieſer drei Jahreskurſe, wenn der lateiniſche Unterricht für einen Teil der Schüler beginnen ſoll, „durchweg mit Beſtimmtheit erkennen laſſen, ob der Schüler ſich für das Univerſitätsſtudium eignet oder für einen praktiſchen Beruf, unter welchem Namen ich der Kürze wegen — ſagt R. — auch die techniſchen Fächer und die Muſik mitbefaſſe." Das Verkehrte dieſer Vorſtellung braucht m. E. Niemandem nachgewieſen zu werden, der eine größere Reihe von jungen Leuten in der Entwicklung ihrer Anlagen und Neigungen vom neunten bis zum achtzehnten Lebensjahr wirklich beobachtet hat. Ich habe daher, als ich Rohls Schrift über den lateinloſen Unterbau beſprach, dieſe Einbildung kurz als Kühnheit bezeichnet. Herr Rohl aber, um ſich zu rechtfertigen, ſetzt nun an Stelle der Geeignetheit für verſchiedene Berufsgattungen die Begabtheit ſchlechtweg und findet, daß ein Lehrer, der über dieſe kein ſicheres Urteil habe, ebenſowenig Aufmerkſamkeit und Fleiß zu beurteilen im Stande ſein würde. Meinen Widerſpruch gegen ſeine Aufſtellung würden, ſagt er, ſelbſt meine Geſinnungsgenoſſen nicht begreifen. „Aber haben Sie denn kein Lehrbuch der Pädagogik in Ihrer Bibliothek?"

So zu leſen in einem Briefe, den mir H. Rohl im Febr. 1892 ſchrieb und den er ſo unvorſichtig geweſen iſt am Schluß ſeiner neuen Schrift abdrucken zu laſſen. Doch das Schönſte

ſteht in einer dem Abdruck beigefügten Anmerkung: „Daß Herr Uhlig Profeſſar der Pädagogik iſt, wußte ich zur Zeit der Abfaſſung dieſes Briefes nach nicht. Wie fallte man auch darauf aus ſeiner Stellung zur Gymnaſialreform ſchließen? Nunmehr benütze ich die Gelegenheit dieſer Notiz, um ihm das Studium meiner Pädagogik für höhere Lehranſtalten zu empfehlen. Er kann aus derſelben viel lernen. Sie iſt in der Verlagshandlung van Theadar Hofmann in Gera erſchienen. 4 Bände." (Die Preisangabe fehlt.)

Wenn Jemand ſich durchaus lächerlich machen will, ſo iſt ihm nicht zu helfen.

In Erwiderung ſeiner abigen Frage aber will ich Herrn Nahl im Vertrauen mitteilen, daß die Heidelberger Gymnaſialbibliathek wunderbarerweiſe auch ſeine Pädagogik beſitzt, aber nur die beiden erſten Bände (dann hatte man genug), und daß nach meiner Erinnerung, ſa aft ich vor dem Repaſitorium mit den pädagogiſchen Werken geſtanden, ich zwar rechts und tinks von ſeinem Opus die Reihen oft ſtark gelichtet geſehen, aber dieſes ſelbſt ſtets tapfer auf ſeinem Platze ausharrend gefunden habe.

Auf die triviale und mit merkwürdigen Proben van Unkenntnis geſpickte Weisheit einzugehen, die H. Nohl gegen mich ins Feld führt, wo er ſich über den lateiniſchen Anfangsunterricht, die lat. Orthoöpie, die Ableitung franzöſiſcher Wörter aus dem Latein und Anderes ausläßt, das wäre zu ſtarke Zeitverſchwendung. Dach will ich nach ein Übriges thun, indem ich etwas mehr von dem Nahl'ſchen Schulprojekt mitteile.

Das Franzöſiſche fall in der unterſten, unſerer Sexta entſprechenden Klaſſe des lateinloſen Unterbaus begonnen werden und in der nächſten Klaſſe ſogleich das Engliſche falgen: denn den Beginn dieſer Sprache weiter hinauszuſchieben, hält H. Nohl für einen Fehler, — ihn gar erſt in die vierte Klaſſe zu vertegen, wie auch der neue Lehrplan der preußiſchen Realſchulen thut, für einen ſchweren, bedauertichen Fehler. Am Ende des Quartanerkurſus iſt dann klar, wer ſich dafür eignet, ſei es Theatagie aber Jurisprudenz aber Medizin aber mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Studien in der an den Univerſitäten üblichen Weiſe zu treiben, — aber wer ſich vielmehr dafür eignet, Offizier, Architekt, Techniker, Induſtrieller, Kaufmann, Künſtler zu werden; und die erſteren werden nun dem lateiniſchen Flügel zugewieſen, in dem alle außer Latein auch Griechiſch ternen, die anderen dem lateinloſen. Denn auch für die Mediziner und die, welche an Univerſitäten Mathematik und Naturwiſſenſchaften ſtudieren, ſardert Nahl die lateiniſch-griechiſche Varbildung: die realgymnaſiale Bildungslinie findet in ſeiner Anſtalt keinen Platz. Das Lateiniſche aber, deſſen große Schwierigkeiten er auseinandergeſetzt hat, erhält in Untertertia 3, in Obertertia und Unterſekunda je 4, in den drei oberſten Klaſſen je 5 Stunden; das Griechiſche in den vier aberſten Klaſſen die gleiche Stundenzahl, wie das Lateiniſche. Damit wird nicht blaß die Bekanntſchaft mit den klaſſiſchen Sprachen als ſolchen erreicht werden, die Nahl unter den Früchten eines „verſtändig erteilten" altſprachlichen Unterrichts voranſtellt, ſandern es wird bei ſolcher Organiſation infalge eines „weſentlich verbeſſerten Schulunterrichts" auch dahin kammen, daß „dem Gymnaſialabiturienten ſein Hamer tieb getaarden iſt, ſeine Haratius- und ſeine Saphakles-ſtunden bis in ſein Alter in ſchöner Erinnerung bleiben werden"; ja, er wird bis zu dem Grade befähigt worden ſein, in antiken Autaren „verwickelte Satzkanſtrulttionen zu entwirren und verſteckten Satzſinn herauszufinden", daß er auch waht nach der Schulzeit „ein nach nicht geteſenes antikes Sprachwerk zur Hand nehmen wird."

Die nun, welche außer Herrn Nohl dieſe Organiſation für eine vernünftige halten ſallten und Knaben, für die ſie verantwartlich ſind, einer derartigen Anſtalt anzuvertrauen bereit wären, — deren Namen würde ich, wenn ihre Träger ſich mir nennten, mit größtem Vergnügen veröffentlichen.

Sollte aber die Verwirklichung ſeines Planes Herrn Nahl nicht allein gelingen, ſo möchte ich mir die Freiheit nehmen ihm einen Varſchlag zu machen. Er aſſaeiiere ſich mit Hn. Friedrich Lange, und als dritter im Bunde möge gleich auch Herr Huga Goering hinzugenammen werden. Ich verkenne bei dieſem Vorſchlag gewiſſe Schwierigkeiten nicht. Zwiſchen den Prajekten dieſer drei ſind manche Unterſchiede. H. Göring hat eines Tages den von H. Lange empfahlenen Plan „billigen Kleiſter" genannt und von der „froſtigen, temperamentloſen, charak-

termatten Eitelkeit" geredet, wie sie sich in der Eingabe des von Lange geleiteten Reformvereins kundgebe; Herr Lange hat sich seinerseits auch nicht gerade freundlich über Görings Projekt geäußert; und H. Rohl hat sich sehr spitz darüber ausgesprochen, daß H. Lange ihn nicht als Vater der einheitlichen Mittelschule behandelt. Auch dürften wenige menschliche Eigenschaften gefunden werden können, deren Vorhandensein bei verschiedenen Individuen einträchtigem Zusammenwirken derselben so hinderlich wäre, wie die Eigenschaft starker Selbstüberschätzung. Jedoch, wenn es wahr ist, daß ein gemeinsamer Feind mehr killet, als die Übereinstimmung der positiven Bestrebungen, so könnte die Feindschaft gegen unser Gymnasium am Ende doch diese drei Seelen zusammenführen.

Lange: Oberleitung der Reformanstalt und ihre Vertretung in der Presse, praktischer Unterricht in Poetik und Rhetorik. Göring: Kindergarten und die Knaben. Rohl: die Mädchen und Unterweisung beider Geschlechter im Anstand. Wie wäre es?

Und sollte in Europa die Ausführung des Planes unmöglich sein, könnte da Herr Lange nicht seine ostafrikanischen Bestrebungen wieder aufnehmen und die Triumvirats-Reformanstalt etwa in Bagamojo eröffnet werden? Dort dürfte dem Oberleiter vielleicht auch rasch gelingen, was ihm in Europa der Widerstand der stumpfen Welt versagte, „der realistischen Kunstübung" in der Poesie zum Siege zu verhelfen. Langes „Lothar", in die Sprache der Suaheli übersetzt, würde mit seiner frischen Realistik auf dieses von keinem Idealismus angekränkelte Volk den tiefsten Eindruck nicht verfehlen.

Im nächsten Artikel gedenken wir einige akademische Rektoralsreden zu besprechen.

G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Geist und Wesen der deutschen Sprache von **Georg Heß**, weil. Direktor des Kgl. Gymnasiums zu Erfurt. Eingeleitet durch eine kurze Lebensbeschreibung des Verfassers von Dr. K. H. Keck, Gymnasialdirektor a. D. Eisenach bei Wilckens. 1892. 95 S. 1,60 Mk.

Ein Büchlein, auf das aufmerksam zu machen uns nicht bloß die Pietät gegen den edlen Mann und Pädagogen, aus dessen Nachlaß es herausgegeben ist, verpflichtet, sondern auch das, was hier geboten ist. Gegenüber der Anschauung, als ob eigentlich keine Differenz zwischen den verschiedenen Sprachen bestehe, außer der lautlichen, als ob die Ungleichheit der Sprachen nichts als ein Hemmnis für den Verkehr, wie für die Kenntnisnahme fremder Litteraturen und eine Mehrbelastung für den Unterricht sei, — gegenüber einer solchen materialistischen Auffassung der Sprache, bei der das Volapük als Ideal und der Unterschied zwischen Originalen und Übersetzungen als eingebildet erscheinen muß, ist jedes Bestreben die Sprachbetrachtung zu vertiefen, wie ein solches in Heß' Schrift vorliegt, lebhaft zu bewillkommnen. Der Verf. betont in der Einleitung, wie die Sprache ein Spiegel des Volksgeistes und Volkscharakters sei und wie aus den verschiedenen Sprachen verschiedene Anschauungen gewonnen werden können. Dann sucht er das Eigentümliche unserer Muttersprache nachzuweisen in Bezug 1) auf Lautbeschaffenheit, 2) auf Formenbildung und Formenverwertung, 3) auf Wortbildung und Wortschatz. Das Eigentümliche aber läßt sich überall nur nachweisen durch Gegenüberstellen von Erscheinungen derselben Gattung; und so wird auch hier die erstrebte Einsicht gewonnen durch feinsinnige Vergleichung des Deutschen mit den beiden altklassischen und mit modernen Kultursprachen. Der Unterricht wird aus diesen Betrachtungen manchen Nutzen ziehen können und nicht etwa bloß der deutsche, sondern vielleicht in noch höherem Grade der altklassische: denn gerade hier bietet sich die häufigste und die günstigste Gelegenheit auf die Eigentümlichkeiten unserer Muttersprache in anregender Weise einzugehen.

Was in der vorausgeschickten Lebensbeschreibung über Heß' Wesen und Wirken gesagt ist, wird Jeder, der ihn gekannt, mit freudiger Beistimmung lesen. G. U.

Rom und römisches Leben im Altertum geschildert von **Hermann Bender**. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Tübingen, Laupp'sche Buchhandlung. Mit 10 Vollbildern und über 150 Abbildungen im Text. 594 S. Vollst. in 10 Lief. zu 1 M.

In der mit Bilderschmuck ausgestatteten wissenschaftlichen Litteratur, die sich stetig mehrt, giebt es nicht wenige Erscheinungen, bei denen die Wissenschaftlichkeit stark zurücktritt und die Bilder das einzig Lobenswerte sind. Um so erfreulicher ist ein Werk, in dem, wie im vorliegenden, Bild und Wort miteinander wetteifern, das Wort aber trotz der Trefflichkeit der Abbildungen den Preis davonträgt. Nach Inhalt, wie Form verdienen die uns hier gebotenen Schilderungen vollauf das Lob, das der ersten Auflage so vielfach gespendet worden. Alle Seiten des öffentlichen und privaten Lebens im alten Rom werden in einer so lichtvollen Weise besprochen, daß die Darstellung eine Quelle nicht bloß der Belehrung, sondern

auch des Genusses für Jedermann sein wird, der nicht bloß für das Heute oder Morgen Interesse hat. Insbesondere aber wird aus dem Buch die Schule Nutzen ziehen durch Kenntnisnahme der Lehrer und älterer Schüler. Möchte doch ein gleiches Werk weiteren Kreisen das alte Athen nahe bringen. G. U.

Werkprißlehre für Lehrerseminare, Gewerbe- und Mittelschulen von Fr. Graberg, Lehrer am Seminar Unterstraß und an der Gewerbeschule Zürich. I. Heft: Maßtafeln nnd Aufgaben für Grund- und Aufrisse. Mit 8 lithogr. Tafeln. broch. 1 M. Zürich, Verlag des Art. Instituts Orell Füßli.

Ein Büchlein, welches in so glücklicher Weise, wie das vorliegende, die Aufgabe löst, dem Schüler das Verständnis des Projektionszeichnens dadurch zu erleichtern, daß an Stelle der üblichen abstrakten Übungsbeispiele solche aus dem praktischen Betrieb des Handwerks treten, wird gewiß van jedem Fachmann willkommen geheißen werden, und bedarf keiner weiteren Empfehlung. E. Idler.

Karl Lamprecht, Deutsche Geschichte. Zweiter Band. XV u. 397 S. — Dritter Band XVI u. 420 S. — Berlin 1892. Gärtner (Heyfelder).

Schan nach Jahresfrist erscheinen der zweite und dritte Band des trefflichen Werkes, abgleich inzwischen der Verfasser durch seine Übersiedelung von Marburg nach Leipzig gewiß manche Abhaltung erfahren hal. Der zweite Band enthält die Geschichte der Karlinge bis Konrad II. einschließlich, während der dritte Band die Geschichte der Slaufer zu Ende führt. In einem zehnlen Buche sind sadann die „Sonderbildungen des deutschen Wesens in Flandern und Holland vom 10.—13. Jahrhundert" und die Germanisation im Nord- und Südosten besprachen.

Eine bezeichnende Eigenschaft von Lamprechls Buch ist die eingehende Berücksichligung der Kullurgeschichle. Neben der äußeren Geschichte, die in vielen älteren Büchern allein dargestellt wird, ist hier die Verfassungs- nnd Wirtschaftsgeschichte, ganz besonders die Kunst- und Litteraturgeschichte mitbehandelt, und zwar nicht in der Weise, wie man das wohl auch sonst findet, daß etwa am Schlusse des Bandes, ohne inneren Zusammenhang mit der sonstigen Darstellung, nach äußerlicher Schablone eine Anzahl kulturhistorischer Thatsachen oder Namen znsammengestellt sind. Lamprechl verwebt vielmehr Inneres und Äußeres zu einer Einheil; jeder Abschnitt gestaltet sich zu einem abgeschlossenen Bild, in dem der Leser keine wichtigere Seite geschichllichen Lebens vermissen wird. Dabei geht durch die Darstellung ein patriatischer Zug: diese deutsche Geschichte ist auch deulsch gedacht und deutsch gefühlt. — Eine besondere Beachtung verdient die Sprache, von der zunächst gesagt werden darf, daß sie durch ihre Vornehmheit dem Inhalte enlsprichl. Zugleich macht sich auch in der Form das Streben nach Deulschheil überall bemerklich. Die nach halb lateinischen Karolinger haben der deutschen Bildung Karlinge (II., 3 ff.) weichen müssen. Die Avaren sind mit deutscher Schreibweise als Awaren bezeichnet u. dergl. An diesem Werke kann man fast auf jeder Seile sehen, welch bedeutenden Einfluß Gustav Freytag und Felix Dahn auf die Farm der wissenschaftlichen Lilteratur gewonnen haben. Für „sie wurden morsch" lesen wir in kühner Neubildung: „sie morschten." Es wird gesprochen van den „Herzlanden des Reichs," von der „Befriedung des Landes" (II. 6 u. 22 und sonst). Aber im grellen Gegensatz zu diesem erfreulichen deutschtümlichen Wesen stehl dann ein Menge unnöliger Fremdwörter, zu denen der Verfasser sich hauptsächlich dann verführen läßt, wenn er zu modernisieren anfängt, d. h. allertümliche Verhältnisse in madernen Wendungen ausdrückt. Da lesen wir von dem „Verwallungsstil," gewiß ein befremdlicher Ausdruck für Darstellung millelallerlicher Verhältnisse. Die Sachsen werden von Karl dem Großen „departiert," um die „Pacifikation" des Sachsenlandes herbeizuführen! Sollte wirklich ein „aktueller Grund" schöner sein als ein thatsächlicher? Verständlicher ist jedenfalls der letztere. Bei dem unbolmäßigen Tassilo van Bayern wird gar van einem „Suzeränitätsverhällnisse" gesprochen! „Er inkarnierte in sich die Barzüge." Sollte das deutschen Lesern besser gefallen als „er stellte in sich dar" aber „er vereinigte in sich"? Wir lesen ferner von dem „palygamen Charakter der altnationalen Fürstenehe," von „Barbarismus," „kommerziell," von der „Silhouette eines Kirchgangs," von der „logischen Evolutian," van „kasuistischen Typen," „Gemütskomplexion," „Subjektivist" und vielen anderen ähnlichen Ausdrücken. Man siehl nicht ein, weshalb in einem für Deulsche geschriebenen Buch es „Gnomik" statt Spruchdichtung heißen soll. Manche dieser Neubildungen sind zugleich fast unverständlich wie „dimensional deklassiert," andere von abschreckender Häßlichkeit wie das Wart „Kultivation." Mit Leichligkeit konnte Lamprechl für diese klappernden und anspruchsvollen Fremdwörter deutsche Ausdrücke finden, die ganz genau das Gleiche sagen und auch nichl studierten Lesern verständlich sind. Wir sprechen die Bitte aus, daß der Verfasser bei einer zweiten Auflage seines Werkes, die gewiß nicht ansbleibt, es macht, wie Gustav Freytag bei der letzten Neuauflage seiner Schriften, d. h. diese häßlichen bunlen Flicken von ausländischen Stoffen von dem sanft so schönen Gewande seiner Darstellung entfernt. K. H.

Berichtigungen.

S. 198, in der vierten Zeile v. u. ist ein Setzerversehen stehen geblieben: $11^1/_{12}$ statt $11^1/_4$. — Im I. Heft S. 78 i. d. M. muß es heißen: im Laufe des Jahrhunderts, stalt i. L. der J.

Einladung zur dritten Generalverſammlung des Gymnaſial-Vereins.

Die Jahresverſammlung des Vereins wird am Freitag, den 7. April um 12 Uhr in der Aula der Kreuzſchule zu Dresden ſtattfinden. Die Mitglieder des Vorſtandes verſammeln ſich ebendaſelbſt eine halbe Stunde zuvor.

Tagesordnung:

1. Über den Stand des Vereins und der von ihm vertretenen Sache: Berichterſtatter Direktor Profeſſor Dr. Uhlig aus Heidelberg;
2. Über die methodiſche Verbindung der lateiniſchen und griechiſchen Lektüre in der Gymnaſialprima, unter Berückſichtigung der ſprachlichen Bildungskraft dieſes Unterrichts: Berichterſtatter Rektor Dr. Peter aus Meißen; Korreferent Prof. Dr. Fleiſchmann aus Bamberg.

Sonſtige Vorſchläge für die Verhandlungen bittet der Unterzeichnete bald an ihn gelangen zu laſſen.

Nach Schluß der Verſammlung wird ein gemeinſchaftliches Mahl, zu 3 M. für das trockene Gedeck, die Teilnehmer im Saale der Brühl'ſchen Teraſſe vereinen. Meldungen hierzu werden bis zum Donnerstag, den 6. April bei dem Gymnaſialoberlehrer Herrn Dr. Wiegandt in Dresden-Neuſtadt, Karlsſtraße 3, erbeten.

Indem der Vereinsvorſtand die Freunde zu zahlreichem Beſuche der Jahresverſammlung einlädt, bittet er ſie zugleich, die Wirkſamkeit und das Anſehen des Vereins durch Zuführung neuer Mitglieder zu verſtärken.

Nach wie vor verfolgt unſer Verein den Zweck, die humaniſtiſche Schulbildung durch Abwehr ungerechtfertigter Angriffe und durch Herſtellung beſſerer Unterrichtsweiſen zu ſchützen und zu fördern. Dies thut beſonders jetzt Not, nachdem in den meiſten deutſchen Staaten die Lehrpläne der Gymnaſien und hiermit ihre Unterrichtsbedingungen nicht unweſentlich geändert ſind. Mag hiermit ihre Aufgabe nach manchen Seiten erſchwert ſein, ſo wird andererſeits unſer Bewußtſein über die Ziele und Wege dieſer Anſtalten geſchärft und der Vorſatz, den klarerkannten Zielen nachzuſtreben, gerade durch jene Änderungen von neuem belebt. Das Ziel des Gymnaſialunterrichts bleibt aber, wie vordem, die jugendliche Kraft vornehmlich durch ſprachliche Schulung und durch Anſchauung der in der alten und der vaterländiſchen Schriftwelt vorbildlich ausgeprägten Geſetze der Schönheit, Wahrheit und Sitte harmoniſch zu entwickeln, unſeren Univerſitäten wohlvorbereitete Zöglinge zu liefern und den nationalen Bildungsſchatz, der jetzt durch den Andrang materialiſtiſcher Litteratur und Sinnesart ſchwer gefährdet iſt, zu erhalten, zu läutern und zu mehren. Daß dieſe unſchöne und unſittliche Entartung von unſerer Jugend fern gehalten, daß ihr die Muſter idealer Denk- und Darſtellungsweiſe noch klarer und eindringlicher als bisher vorgeführt werden, daran haben in erſter Linie unſere Gymnaſien, das koſtbare Erbe einer großen Vergangenheit und der Stolz des Vaterlandes, zu arbeiten. Zu dieſem Zwecke ſollen ihre Lehrer gerade jetzt treu und tapfer zuſammenſtehen, um einander zu ſtützen, aufzuklären, zu fördern. Hierzu wird mit Gottes Hilfe auch unſere Oſterverſammlung beitragen.

Halle, Febr. 1893. Der Vorſtand des Gymnaſialvereins.
Schrader.

Abgeſchloſſen Ende Februar 1893.

32101 063554891

DATE ISSUED
DATE